

Schmied, Dieter

## **Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe**

*Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 31-54*



Quellenangabe/ Reference:

Schmied, Dieter: Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 31-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141955 - DOI: 10.25656/01:14195

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141955>

<https://doi.org/10.25656/01:14195>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 1 – Februar 1982

## I. Thema: Bildung

Theorie und empirischer Befund:

- |                  |   |
|------------------|---|
| WOLFGANG FISCHER | Über Recht und Grenzen des Gebrauches von „Bildung“ 1                                       |
| DIETER SCHMIED   | Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe 11 |
| DIETER SCHMIED   | Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe 31              |
| GÜNTER KUTSCHA   | „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise 55                   |

Literaturberichte:

- |   |  |
|---|--|
| DIETRICH BENNER/<br>FRIEDHELM BRÜGGEN/<br>KARL-FRANZ GÖSTEMEYER | Heydorns Bildungstheorie 73  |
| KARLHEINZ FINGERLE/<br>ERHARD WICKE                             | Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation 93 |
| HANS SCHEUERL   | Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 111                                    |

## II. Thema: Staatspädagogik und wissenschaftsorientierte Didaktik

- |             |   |
|-------------|---|
| PETER VOGEL | Kritik der Staatspädagogik – Bemerkungen zur Tradition eines Problems 123                                   |
| KLAUS BECK  | Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts 139 |

### III. Besprechungen:

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| BARBARA SCHENK                    | Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative 155                           |
| HERWART KEMPER                    | Franz Wilhelm Babilon / Heinz Jürgen Ipfling (Hrsg.): Allgemeinbildung und Schulstruktur 160 |
| KONRAD MACHT                      | Meinert A. Meyer (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II 167                |
| Pädagogische Neuerscheinungen 173 |  |

### Dank an Andreas Flitner

Mit Abschluß des Jahrgangs 1981 hat Andreas Flitner die Funktion des geschäftsführenden Herausgebers niedergelegt. Er stand 13 Jahre lang der Redaktion vor: das ist die Hälfte der Zeit, die die „Zeitschrift für Pädagogik“ überhaupt existiert. Andreas Flitner führte die von den Gründern angelegte Tradition fort und prägte zugleich – gemeinsam mit Ulrich Herrmann und Reinhard Fatke – den unverwechselbaren „Tübinger Stil“, an dem sich künftige Redaktionen werden messen müssen. Die Herausgeber danken Andreas Flitner für die langjährige, arbeitsaufwendige und erfolgreiche Tätigkeit als Geschäftsführer; sie rechnen weiterhin mit seinem Beistand als Mitherausgeber.

Herzlicher Dank gilt auch Reinhard Fatke, der von 1972 an in der Redaktion tätig war, seit 1977 als Mitherausgeber, und der den Rezensionsteil der Zeitschrift noch eine Weile bearbeiten wird, sowie Walter Hornstein, der – nachdem Ulrich Herrmann 1980 aus der Redaktion ausgeschieden war – bei der Gestaltung der beiden letzten Jahrgänge mitgewirkt hat.

Für die Herausgeber:  
Herwig Blankertz

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;  
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG FISCHER: *Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘*

Die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Bildung muß sich heute gefallen lassen, daraufhin befragt zu werden, ob sie überhaupt noch sinnvoll ist und ob es möglich ist, ‚Bildung‘ argumentativ zu rechtfertigen. Gegen die, die den Sinn von ‚Bildung‘ in Abrede stellen oder die das Begründungsproblem ganz oder in allem, was nicht empirisch kontrollierbar ist, liquidieren und in eine Angelegenheit von Dezision und Werbung überführen, wird in transzendental-kritischer Reflexion eingewandt, daß sie einen absoluten Begriff oder ein Prinzip-„schlechthin“ der Bildung voraussetzen, das jedoch unfäßbar ist. Wo dieses Ideal der logischen Vollkommenheit keine Rolle spielt, konzentriert sich die Erörterung auf die tatsächlichen Verwendungen von ‚Bildung‘, und keiner der vorgebrachten Gründe für eine erfahrbare Bildung, die mit Recht Bildung zu sein beansprucht, entzieht sich der Untersuchung und Kritik, die der geschichtlichen, dem Konkreten zugewandten Vernunft obliegen.

DIETER SCHMIED: *Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Verfasser berichtet über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in nordrhein-westfälischen Gymnasien. Ausgangsfrage ist die Kritik, die behauptet, Oberstufenschüler nutzten die ihnen zugestandene Wahlfreiheit nicht nach Maßgabe ihrer Neigungen, Fähigkeiten und antizipierten Studiums- oder Berufsinteressen, sondern nach sachfremden Gesichtspunkten der Punktekalkulation für einen guten Abitur-Notendurchschnitt. Dabei würden die „leichten“ Fächer den „schweren“ durchweg vorgezogen.

Die Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung zu Wahlverhalten und Wahlmotiven der Oberstufenschüler bestätigen die Vermutung, daß der seit der KMK-Reform von 1972 breit angelegte Kanon wählbarer Leistungsfächer durch die faktisch erfolgenden Wahlen sehr stark eingeeengt wird. Die Ergebnisse bestätigen aber nicht die These von den sachfremden Wahlmotiven: Die Fächerwahlen sind primär vom Sachinteresse, weniger von Erfolgserwartungen geleitet. Die Verwendung einzelner Wahlmotive ist darüber hinaus fächerspezifisch bedingt und von Persönlichkeitsmerkmalen des Wählenden abhängig.

DIETER SCHMIED: *Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Beitrag informiert über die Ergebnisse einer qualitativen (Gruppeninterviews) und einer quantitativen (Fragebogenerhebung) Untersuchung zum Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Die Untersuchungen geben

Aufschluß über den vom Schüler selbst empfundenen Leistungsdruck und die Wahrnehmung fremden Leistungsdrucks, über die Bedeutung des Numerus clausus als vermeintlichem Hauptbedingungsfaktor des Leistungsdrucks, über die Wichtigkeit schulstruktureller, personenspezifischer und sozioökonomischer Verursachungsbedingungen des Leistungsdrucks sowie über die Auswirkungen des Leistungsdrucks auf die Einstellungen der Schüler gegenüber ihren Mitschülern, ihren Lehrern und der Schule insgesamt. Dabei zeigte sich, daß die Bedingungsfaktoren des Leistungsdrucks ausschließlich persönlicher und schulstruktureller Art sind. Auf Schülerseite sind es vor allem eine hohe Leistungsorientierung, auf seiten der Schule vor allem das Punktesystem, die einen Großteil der Varianz des Leistungsdrucks erklären. Für Schüler, die hohen Leistungsdruck empfinden, ist der gesamte schulische Erfahrungsraum negativ besetzt.

GÜNTER KUTSCHA: „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – *Verwaltete Krise*

Der Verfasser erörtert die Stellung der sog. allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule. Legitimation, Struktur und Funktion dieser Fächer werden unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Qualität allgemeiner Bildung geprüft. Die Ergebnisse legen nahe, daß es nicht nur bildungstheoretisch unbegründbar ist, die allgemeine Bildung inhaltlich von der beruflichen trennen und in eigenen Fächern sichern zu wollen, sondern daß dieses Konzept auch empirisch vollkommen gescheitert sei. An Stelle der tendenziellen Rückwendung der Berufsschule zur allgemeinen Fortbildungsschule, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten von den Kultusverwaltungen gefördert wurde, erinnert der Verfasser an pädagogische Perspektiven der menschlichen Bildung durch Berufsqualifikation. Diese Perspektiven setzt er von der mittelstandspolitischen Orientierung der älteren Berufsbildungstheorie ab, um den Bezug auf die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der demokratischen Ordnungsstrukturen zu ermöglichen.

PETER VOGEL: *Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems*

Der Veranstaltung, Gestaltung und Kontrolle des öffentlichen Unterrichtswesens durch den Staat ist für das gegenwärtige Schulwesen in Deutschland so selbstverständlich, daß auch eine pädagogisch noch so gut begründete Forderung nach einer Veränderung des Status quo – etwa im Sinne einer weitgehenden Selbstverwaltung des Bildungswesens – gänzlich unrealistisch erscheint. Im Laufe der Herausbildung der pädagogischen Theorientradition wurde weitgehend verdrängt, daß in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – als der Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens erst begonnen hatte und noch reversibel schien – gerade von späteren „Klassikern“ der Pädagogik (HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, HERBART) den Verstaatlichungstendenzen Skepsis und Ablehnung entgegengebracht wurde. Der Beitrag versucht, die wesentlichen pädagogischen Argumentationsfiguren dieser Kritik am staatlichen Einfluß auf die Schule herauszuarbeiten.

KLAUS BECK: *Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie*

In der Diskussion um die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ist die Mehrdeutigkeit des Wissenschaftsbegriffs nicht immer beachtet worden. Assoziiert

man damit unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen und berücksichtigt man, daß solche Positionen innerhalb einer Disziplin nebeneinander vertreten werden, so erhebt sich die Frage, ob der Didaktiker zwischen ihnen wählen muß und welches Kriterium er dabei gegebenenfalls anwenden kann. In diesem Beitrag ist zu zeigen versucht, daß der Didaktiker in seiner Entscheidung nicht frei ist. Wer nämlich die Forderung nach Wissenschaftsorientierung erhebt, beruft sich immer schon auf bestimmte Argumente, die zugleich die Wahl einer wissenschaftstheoretischen Richtung in der Bezugsdisziplin präjudizieren. Daß dieses Junktim besteht und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, wird am Beispiel der Begründung emanzipatorischer und funktionalistischer Didaktik dargestellt.

## Vorschau

Heft 2 wird dem Thema „Kindliche Entwicklung und Familienerziehung“ gewidmet sein und u. a. folgende Beiträge enthalten:

- |  |   |
|--|---|
| YVONNE SCHÜTZE                                       | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System         |
| MANFRED AUWÄRTER/<br>EDIT KIRSCH                     | Die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten                |
| GÜNTER BITTNER                                       | Der Wille des Kindes                                    |
| KURT KREPPNER/<br>SIBYLLE PAULSEN/<br>YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur              |
| JOHANNA-LOUISE BROCKMANN                             | Ammentätigkeit in Deutschland 1750–1925                 |
| ERIKA HOFFMANN                                       | Ein unveröffentlichter Brief Friedrich Fröbels von 1839 |

# Contents and Abstracts

## Topic: „Bildung“ (Education in General)

### Theory and Empirical Findings

WOLFGANG FISCHER: <i>On the Correct Use and Limits of the Term „Bildung“ (Education in General)</i> . . . . .	1
---	---

Different concepts of education today raise the question whether the term „Bildung“ (education in general) is at all meaningful and whether arguments can possibly be found to justify the use of this term. There are educationists who deny any meaning in the term „Bildung“ or who either completely deny the problem of substantiation or deny it in regard to those aspects which cannot be empirically controlled and declare them to be a matter of decision and propaganda. The author shows in a transcendentalist reflection that they postulate an absolute concept or „general“ principle of education that cannot be grasped. The discussion will therefore concentrate on the actual usage of the term „Bildung“ where this ideal of logical perfection plays no part, since none of the reasons brought forward in favour of education in general as something that can be actually experienced can avoid examination and criticism by a historically enlightened reason concerned with what is real and concrete.

DIETER SCHMIED: <i>Choice of Courses, Motives of Choice, and Achievement in the Reformed Grammar School Sixth Form (gymnasiale Oberstufe)</i> . . . . .	11
---	----

The author reports the results of an empirical investigation in Northrhine-Westfalian grammar schools. Starting point is the criticism that students do not use their freedom of choice to chose their courses according to their interests, abilities, study plans, and anticipated professions, but choose in such a way as to obtain a high credits average regardless of subject. „Easy“ subjects are regularly given preference over „difficult“ subjects. The results of the questionnaire survey on the behaviour and motives of students in choosing courses confirm the suspicion that, in spite of a wide range of subjects offered since the upper secondary stage reform of 1972 (KMK-Reform), only a very limited number of courses are taken into consideration by the students. However, the results do not confirm the assumption that students choose their courses regardless of subject. The choice of courses is primarily guided by the students' interests and abilities, to a lesser extent by expectations of credit success. Some motives of choice are subject-specific and depend on the personality of the chooser.

DIETER SCHMIED: <i>Stress and work expenditure in the reformed grammar school sixth form (gymnasiale Oberstufe)</i> . . . . .	31
---	----

The author presents the results of a qualitative (group interviews) and a quantitative (questionnaire survey) study about stress and work expenditure in the reformed grammar



school sixth form. The investigations give information about stress as the students see it, and about stress as seen by others. The investigations also provide insight into the relevance of the „Numerus clausus“ as the supposed main cause of stress, into the relevance of school-specific, person-specific, and socio-economic causes of stress, and into the attitudes of students toward their fellow students, their teachers, and the school. The evaluation of the group interviews and questionnaire survey states that the causes of stress are exclusively person-specific and school-specific. A great portion of variance is explained by the person-specific factor of high achievement orientation, and by the school-specific factor of the credit system. Students who feel a high degree of stress express negative attitudes to every aspect of school life.

GÜNTER KUTSCHA: „General Education“ in Vocational Schools – On the Management of a Crisis . . . . .	55
---	----

In this article the author discusses the place occupied in vocational schools by subjects supposedly belonging to general education. Legitimation, structure, and function of these subjects is examined under the aspect of the pedagogical quality of general education. The results suggest that considerations of educational theory do not support separating the subject matter of a general education from a vocational education and securing this material in separate subjects. The results further suggest that this concept has completely failed in practice. The author would like to reconsider pedagogic perspectives of human education through vocational qualification in place of the tendency of vocational schools to revert to general schools of advanced education as has been supported by ministries of education during the past two decades. The author sets these perspectives apart from the politically motivated middle-class orientation of older theories of vocational training; it is his aim to make possible their application to the conditions of a scientific and technical civilization and to the principle of democratic order.

### Reviews of Literature

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN/KARL-FRANZ GÖSTEMEYER: <i>Heydorn's Theory of „Bildung“ (Education in General)</i> . . . . .	73
KARLHEINZ FINGERLE/ERHARD WICKE: <i>The Reformed Grammar School Sixth Form without the Legitimation of a Theory of „Bildung“ (Education in General)</i> . . . . .	93
HANS SCHEUERL: „Bildung“ (Education in General) in the Federal Republic of Germany . . . . .	111

### Topic: State Control of Education and Scientifically Oriented Didactics

PETER VOGEL: <i>A Criticism of State Control of Education – Some Comments on the Tradition of a Problem</i> . . . . .	123
---	-----

The organization, structure, and supervision of public education by the state is such an accepted fact of the current school system in Germany that even pedagogically well-

founded demands for change in the status quo regarding the extension of independent self-control of education appear totally unrealistic. The fact has mainly been ignored that, during the development of the tradition of pedagogic theories, the leading educationists, above all HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, and HERBART, were sceptical of the move towards state control and rejected it when it was in its infancy and still seemed reversible. This paper attempts to establish the important educational arguments in this criticism of state influence on schools.

KLAUS BECK: *The Structure of Didactic Argumentation and the Problem of the Scientific Orientation of Instruction: Curricular Consequences of the Unity of Political Philosophy and Epistemology* . . . . . 139

The ambiguity of the term „science“ has not always been fully taken into account in the discussion about the demand for a scientific orientation of instruction. If one associates this ambiguity with different positions in the philosophy of science, and if one considers that such positions may be held simultaneously within one discipline, the question arises whether the curriculum designer has to choose between one of them and which criterion he can use in this case. The present article tries to show that he is not free in his decision. Those who demand a scientific orientation of instruction always refer to certain arguments which at the same time anticipate their choice of a specific position in the philosophy of science for the discipline in question. The fact that this linkage exists and the consequences thereof can be seen in the arguments advanced in favour of emancipatory and functionalistic curricula in the present discussion about the construction of curricula in the Federal Republic of Germany.

Book Reviews . . . . . 195

New Books . . . . . 173

## Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe<sup>1</sup>

### 1. Problem: „Schulstreß“

Schulstreß, Schulangst und Leistungsdruck haben wie kaum ein anderer schulischer Themenkomplex die öffentliche Meinung in den vergangenen Jahren bewegt. Durch die in Presse, Rundfunk und Fernsehen verbreiteten Schreckensvisionen über die Schule als einer „krankmachenden“ und von „Leistungsdruck und Notenterror“ beherrschten Institution alarmiert, nahmen sich Länderparlamente, Verbände und Gewerkschaften dieser Thematik an, wurden Tagungen abgehalten, wissenschaftliche Gutachten angefordert und Beratergremien eingerichtet, um die Ursachen des Schulstresses auszuloten und Abhilfemaßnahmen zu unterbreiten.

Die Palette der Therapievorschläge reichte dabei von auf die Persönlichkeit des Schülers und die Rolle der Lehrer-Schüler-Interaktion bezogenen Maßnahmen, z. B. „Aufbau eines flexiblen, nicht ausschließlich auf Leistung bezogenen Ichideals“, „Reduzierung von Unsicherheit durch Veränderung des Lehrerverhaltens“  ber Maßnahmen curricularer, schulorganisatorischer und schulstruktureller Art, z. B. „Überprüfung und Entlastung der geltenden Lehrpläne aller Schularten“, „Ausweitung des schulpsychologischen Beratungsdienstes“, „Senkung der Klassengröße“, „stärkere Betonung der Qualifikations- statt der Selektionsfunktion der Schule“ bis hin zu schulexternen Maßnahmen, z. B. „schrittweiser Abbau des Numerus clausus“. Der hier nur in Ausschnitten dargestellte Katalog von Maßnahmen läßt schon deutlich werden, daß monokausale Erklärungsansätze für das Zustandekommen von Schulstreß zu kurz greifen. Folgt man der Analyse der auf einer Expertentagung über „Schulstreß und Sch lerbeanspruchung“ für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ausgearbeiteten „Überlegungen und Empfehlungen zur theoretischen und methodischen Anlage von Untersuchungen zur Sch lerbeanspruchung“, dann läßt sich ein ganzes Bündel an Variablengruppen als Verursachungsbedingungen der – in der Terminologie der Arbeitsgruppe – „Sch lerbeanspruchung“ ausmachen (vgl. Abbildung 1).

1 Datenbasis dieses Beitrags sind 30 Gruppeninterviews mit Oberstufenschülern (Gruppengröße 5–10 Schüler), die an zwei Gymnasien im Raume Münster durchgeführt wurden und eine repräsentative Fragebogenerhebung in NW im Jahre 1979/80 bei ca. 1200 Oberstufenschülern. Die Daten entstammen dem Projekt „Kognitive Orientierungssysteme von Oberstufenschülern“, das der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NW in den Jahren 1978 bis 1980 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster gefördert hat. Mitglieder der Projektgruppe waren neben dem Verfasser Dr. CH. ADICK, Dr. L. BONNE und Prof. Dr. K. STURZEBECKER (Projektleiter). Ihnen gilt mein besonderer Dank.

Eine inhaltliche Beschreibung und Angaben zur meßtechnischen Güte aller im folgenden verwendeten Skalen finden sich in meinen Beiträgen „Zum Leistungsverhalten von Schülern der reformierten gymnasialen Oberstufe“ und „Sozialbeziehungen und Sozialverhalten“, die abgedruckt sind in: STURZEBECKER, K. (Hrsg.): Orientierungen von Oberstufenschülern. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Münster 1981.

### Übersicht über die Variablengruppen

(Die Pfeile deuten vermutete Haupteinflussrichtungen in einem als interdependent verstandenen Gesamtsystem von Variablen an)

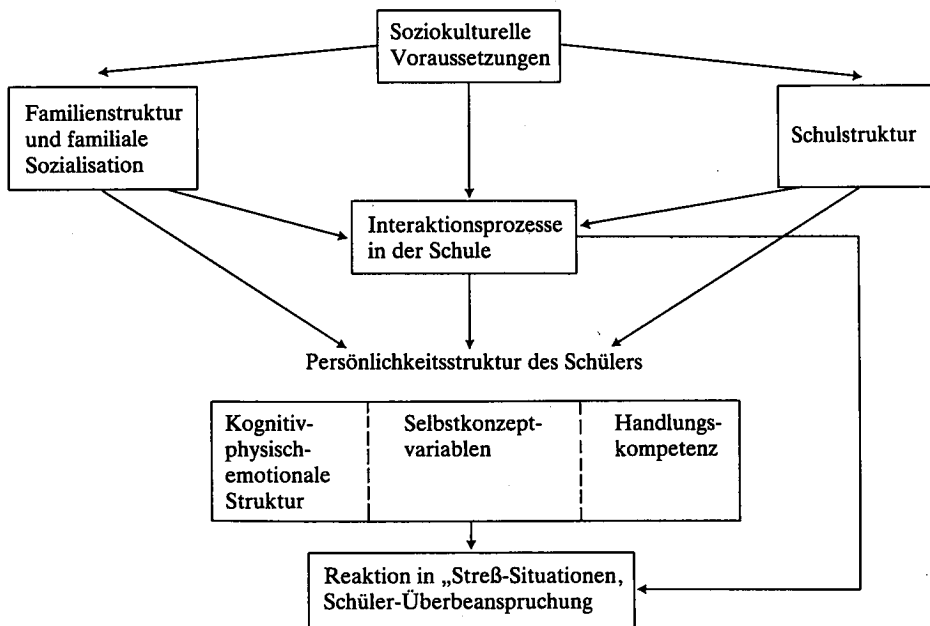


Abbildung 1: entnommen aus b:e 1977, S. 52

Die angestrebte Versachlichung der Schulstresßdebatte durch diese wissenschaftliche Bestandsaufnahme konnte jedoch nicht verhindern, daß Ätiologie und Therapie von Schulstresß weiterhin kontrovers und problemverkürzend gehandelt wurden – je nach politischer oder wissenschaftlicher Coleur. Einig war man sich lediglich in der Diagnose. Hinsichtlich der reformierten Oberstufe sei stellvertretend der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, GIRGENSOHN, zitiert aus einer Informationsschrift für Eltern zum Schuljahr 1978/79: „Der Leistungsdruck belastet heute die Oberstufenarbeit tatsächlich“. Diese in Form einer Tatsachenbehauptung gekleidete Aussage kann sich jedoch kaum auf wissenschaftlich gesichertes Material stützen, will man Leserbriefen, Klagen von Eltern, Lehrern und Kinderärzten nicht den Status wissenschaftlicher Dignität verleihen. Um Mißverständnissen vorzubeugen: es geht hier nicht um die Diagnose von Einzelfällen oder einer Summation von Einzelfällen, sondern um die Diagnose einer Epidemie, eines Massenphänomens, als das der Schulstresß öffentlich und teilweise auch wissenschaftlich verhandelt wurde. Sieht man nämlich einmal ab von der empirischen Untersuchung von AMELANG und ZAWORKA (1976), die eine Bestätigung der negativen Folgen des Numerus clausus auf Einstellungen und Verhaltensweisen von Oberstufenschülern liefert, wegen Stichprobenauswahl (Gelegenheitsstichprobe) und Stichprobengröße (N = 241) jedoch keine Repräsentativität beanspruchen kann, so liegen bis dato keine empirischen Untersuchungen über Leistungsdruck oder Schülerbeanspruchung auf der gymnasialen Oberstufe

vor. Dies verwundert um so mehr, als doch gerade die gymnasiale Oberstufe Ausgangs- und Angelpunkt der bundesweit und sich dann auf alle Schularten erstreckenden Schulstreßdebatte war.

Aufschluß über Schulangst, Leistungsdruck und Arbeitsbelastung auf der neugestalteten gymnasialen Oberstufe (Kollegstufe) gibt lediglich eine vom Staatsinstitut für Schulpädagogik in Bayern durchgeführte Befragung einer repräsentativen Stichprobe von 3648 Kollegiaten<sup>2</sup>. Dieser Untersuchung zufolge ist „der gesamte Leistungsbereich in der Kollegstufe... mit einer gewissen Angst belastet“ (v. ALT-STUTTERHEIM 1980, S. 103). Mehr als die Hälfte der Kollegiaten haben Angst, den Anforderungen des Abiturs nicht gewachsen zu sein (58%), Angst bei Leistungsanforderungen, weil ihre Zukunft damit auf dem Spiel steht (59,8%), Angst vor schriftlichen Prüfungen (43,7%) und sind deprimiert, wenn sie in Klausuren eine schlechte Note erhalten haben (54,3%). Stärker betroffen fühlen sich in all diesen Punkten die weiblichen Kollegiaten.

Arbeitsmäßig überlastet fühlen sich ca. 60% der Kollegiaten. Als Ursachen werden von v. ALT-STUTTERHEIM (1980, S. 195) vor allem – in dieser Reihenfolge der Wichtigkeit nach – angeführt:

- die Stofffülle in den Lehrplänen
- zu viele obligatorisch vorgeschriebene Lernziele
- Vorbereitung und Nachbereitung für die Leistungskurse
- Vorbereitung und Nachbereitung für die Grundkurse
- zu viele Kursarbeiten und Klausuren.

Die Arbeitsbelastung wird fächerspezifisch in den einzelnen Leistungskursen unterschiedlich stark empfunden und weist Zusammenhänge auf mit der Höhe der Fachwahlmotivation, dem Anspruchsniveau der Leistungskurse, der Schullängstlichkeit und der Häufigkeit der Sozialkontakte in der Kollegstufe. Folgt man der Interpretation des Autors, dann liegt geringere Arbeitsbelastung vor, „wenn die Schüler zur Wahl ihrer Leistungskursfächer ausreichend motiviert sind, günstige Wahlbedingungen antreffen, sich entsprechend gut beraten fühlen... (und) ausreichende und befriedigende Sozialkontakte herstellen (können)“ (v. ALT-STUTTERHEIM 1980, S. 114f.). Belastend, weil Leistungsdruck erzeugend, wird von der Mehrzahl der Befragten die über vier Halbjahre hinweg sich erstreckende Punkteaddition erlebt (77,2%). An weiteren Gründen für den Leistungsdruck bzw. die Überbeanspruchung waren vor allem der Numerus clausus (71,2%), die Anforderungen in den Grundkursen (74,6%) sowie die Leistungsansprüche in den Leistungs- und Grundkursen (69,2%) angeführt.

Leider läßt sich aus der vom Autor gewählten deskriptionsstatistischen Aufbereitung der Daten (Mittelwerte, Prozentangaben, einfach Korrelationskoeffizienten und Ladungsmuster der aus dem Datenmaterial extrahierten Faktoren) die relative Wichtigkeit der einzelnen Bedingungsfaktoren des Leistungsdrucks und der Überbeanspruchung der Kollegiaten nicht ableiten. Dennoch demonstriert diese Untersuchung relativ deutlich, daß die Verursachungsfaktoren der Arbeitsbelastung von den Kollegiaten auf der Mikro- wie Makroebene lokalisiert werden und persönlichkeitspezifische, curriculare, schulorganisatorische und außerschulische Bedingungen gleichermaßen umfassen.

## 2. Erlebter Leistungsdruck und Wahrnehmung von fremden Leistungsdruck

Der methodische Zugriff unserer Untersuchung über eine Fragebogenerhebung und über Gruppendiskussionen gestattet es, ein relativ differenziertes Bild der Schülerüberbeanspruchung bzw. des Leistungsdrucks zu zeichnen. Angesichts der in der Öffentlichkeit besonders herausgehobenen Diskussion zur Problematik von Schulstreß und Punktejagd

<sup>2</sup> Nach der KMK-Reform 1972 führt die gymnasiale Oberstufe in Bayern die Bezeichnung Kollegstufe und die Oberstufenschüler die Bezeichnung Kollegiaten.

im System der reformierten Oberstufe waren wir von der Vermutung ausgegangen, daß diese Themen in stereotyper Weise in den Gruppendiskussionen der Oberstufenschüler zutage treten würden (vgl. DOKUMENTATION 1980). *Prima facie* schien sich diese Vermutung zu bestätigen. Zum Standardrepertoire des heutigen Oberstufenschülers gehörend, kommt diese Thematik in nahezu allen von uns aufgezeichneten Gruppendiskussionen vor und zwar in einer jeweils charakteristischen Form des Interviewablaufs: Von den Schülern werden in allen drei Jahrgangsstufen in einem ersten Diskussionsgang viele Gemeinplätze, Klischees und stereotype Äußerungen aus der öffentlichen Diskussion reproduziert. Zur Veranschaulichung seien einige charakteristische Schüleräußerungen wiedergegeben:

„... heutzutage geht alles nur nach Noten. Da sammelt man seine Punkte, feilscht um jede halbe Note, also einen Punkt, und wenn da schon mal dieser Leistungsdruck, ... wenn der schon mal weg wäre, dann würde ich sagen, wäre (man) schon ein großes Stück weitergekommen“ (Jahrgangsstufe 11).

„... das Leben, das man im Moment führt, das besteht zu  $\frac{3}{4}$  bis  $\frac{3}{4}$  bestimmt leider nur aus Schule... Da kann man doch wohl nur von Leistungsdruck reden“ (Jahrgangsstufe 12).

„... ich kenn einige Leute, die rennen da bloß wegen (der) Noten hin und sehen nichts außer Noten“ (Jahrgangsstufe 13).

„... Jetzt vielleicht noch nicht so in der 11/1, weil (der Leistungsdruck) erst kommt, aber ab 12, dann muß man seine Punkte sammeln... Und wenn's auf Kosten anderer Schüler ist“ (Jahrgangsstufe 11).

„... wenn die aus der 12 erzählen, das wäre so riesig schwer. Wenn man sich davon anstecken läßt, dann kann man schnell absacken“ (Jahrgangsstufe 11).

Diese Schüleräußerungen lesen sich teilweise wie Fragmente aus Pressemeldungen. Sie demonstrieren sehr anschaulich den Aufbau von strukturierten Erwartungshaltungen bezüglich des Leistungsdrucks in unteren Jahrgangsstufen. Und sie spiegeln den Tenor der öffentlichen Meinung. Denn nach der Mehrzahl dieser Äußerungen belasten Punktejagd und Leistungsdruck scheinbar tatsächlich die Oberstufenschüler. Die Daten aus unserer Fragebogenerhebung stimmen mit dieser Feststellung überein. So stimmen der Frage 27: „Ich habe die Erfahrung gemacht, daß viele meiner Mitschüler unter dem Leistungsdruck leiden, der in der Oberstufe herrscht“ 61,7% der Schüler teilweise oder ganz zu. Und die Frage 22: „Nach meinen Erfahrungen führt das Punktesystem in der reformierten Oberstufe zu einem ständigen Leistungsdruck“ bejahen sogar 69,6% der Schüler. Die Zustimmung zu dieser Aussage ist signifikant höher bei Schülern der Jahrgangsstufe 11 als bei Schülern der Jahrgangsstufe 12 und 13 (vgl. dazu unten).

Das Bild eines unter Leistungsdruck stehenden Oberstufenschülers wird allerdings von den Schülern dort konterkariert, wo die Sprache auf ihre eigenen Erfahrungen, ihren selbst empfundenen Leistungsdruck kommt, wo der Interviewer oder die Schulkameraden an der Patina der Stereotypen kratzen, die Ebene der „man“-Aussagen verlassen wird und „ich“-bezogene Aussagen gemacht werden. Auch hierzu wieder einige charakteristische Schüleräußerungen:

„... Andere müssen vielleicht mehr tun, aber für mich ist das nicht viel an Arbeit“ (Jahrgangsstufe 11).

„Bei mir ist das so, daß ich froh bin, mich nicht vom Streß einfangen zu lassen, will meine Schule da durchziehen. Ich habe nicht vor, mein Leben mit arbeiten zu verbringen...“ (Jahrgangsstufe 12).

„Ich habe noch nie so wenig getan mit 'nem so guten Notendurchschnitt... Das ist viel zu lasch hier“ (Jahrgangsstufe 12).

Natürlich gibt es Gegenbeispiele:

„Bei mir ist das so, daß ich lieber zur Schule hier gehe, wenn ich 'ne starke Erkältung habe, als da im Leistungskurs zu fehlen“ (Jahrgangsstufe 12).

Die Tendenz ist allerdings eindeutig: Die meisten Schüler nehmen hohen Leistungsdruck bei ihren Klassenkameraden wahr, fühlen sich davon aber kaum selbst stark betroffen. Man könnte nun geneigt sein zu sagen, dieses Ergebnis sei ein Artefakt der Erhebungsmethode, ist es doch entlastender, Leistungsdruck generell zu konstatieren als vor den Klassenkameraden eigenen Leistungsdruck einzugestehen. Nach unseren Fragebogenergebnissen ist dieser methodische Einwand, der sich auf das Gruppeninterview bezieht, allerdings nicht haltbar. Denn auch in der quantitativen Erhebung geben nur 5,3% der Befragten an, ständig unter Leistungsdruck zu stehen (vgl. Tabelle 1). Dabei handelt es sich vorwiegend um Schüler der Jahrgangsstufe 12.

Schüler reproduzieren die von den Medien übermittelten Klischees, die sie selbst allerdings vielfach als Stereotype decouvrieren:

„... da wird immer so groß... im Radio und Fernsehen vom Leistungsdruck der Schüler gesprochen. Ich bin mir dessen in gar keiner Weise bewußt“ (Jahrgangsstufe 12). „In diesem Zusammenhang wird ja viel von Streß geredet. Da wird so wahnsinnig viel übertrieben. Da wird gesagt, die sind ja so gestreßt, die müssen so viel arbeiten. Also, wenn man sich hier in der Schule umguckt: da macht man seine Hausaufgaben und schreibt seine Arbeiten. Aber so gestreßt ist man nun wirklich nicht“ (Jahrgangsstufe 12).

Daß sie selbst aber in den wenigsten Fällen diesen permanenten Leistungsdruck empfinden, spiegelt allerdings nur einen Teil der Wahrheit. Immerhin geben auf Frage 57: „Empfinden Sie manchmal Leistungsdruck“ 84,8% der Schüler an, gelegentlich selbst Leistungsdruck zu empfinden. Dieser Widerspruch löst sich auf, wenn man sich einmal ansieht, aus welchen Anlässen heraus sie diesen Leistungsdruck erleben.

Tabelle 1: Anlässe des Leistungsdrucks in der reformierten Oberstufe  
(Angaben in Prozent, 972 < N < 1047)

– vor Prüfungen jeglicher Art	52,9
– generell vor Klausuren	56,4
– nur in best. Kursen	55,1
– nur bei best. Lehrern	52,3
– ständiger Leistungsdruck	6,3

Leistungsdruck wird in der Hälfte aller Fälle nur in bestimmten Kursen, bei bestimmten Lehrern, generell vor Klausuren oder Prüfungen jeglicher Art empfunden. Der Leistungsdruck, der in der Oberstufe herrscht, entpuppt sich somit in diesem ersten Analyseschritt als vorwiegend situationsspezifisch. In der Äußerung eines Schülers der 13. Klasse:

„... Den Leistungsdruck verstehe ich aber anders, denn den gibt's wirklich... dann kommt auch mal 'ne Woche, wo Arbeiten geschrieben werden und das ist dann Streß, ne?“

Dieser „Streß“ vor Klausuren und Prüfungen ist allerdings bei der Wertigkeit der für das Abitur ausschlaggebenden Klausuren in den Grund- und Leistungskursen nicht verwunderlich. Denn bei dieser über zwei Jahre sich erstreckenden Addition der Leistungen zählen die Punkte jeder einzelnen Klausur für die Gesamtqualifikation. Daß darüber hinaus der Leistungsdruck fächerspezifisch erlebt wird, bestätigen die diesbezüglich sehr detaillierten Ergebnisse der Untersuchung aus dem Staatsinstitut für Schulpädagogik, die sich auf die unterschiedliche Arbeitsbelastung in den einzelnen Leistungskursen beziehen (vgl. v. ALT-STUTTERHEIM 1980, S. 115 ff.). Auf diese Fachunterschiede werden wir noch genauer eingehen.

Aber auch alters-, geschlechts- und schichtspezifische Unterschiede sind hierbei bedeutsam, d.h. Leistungsdruck, wie er global mit der Frage 57 erfaßt wurde, erleben in stärkerem Maße Schüler der Jahrgangsstufe 12, Schülerinnen und Schüler aus der Unterschicht.

*Tabelle 2: Erlebter Leistungsdruck in der reformierten Oberstufe, getrennt nach Geschlecht, Jahrgangsstufe und Sozialschichtzugehörigkeit (Angaben in Prozent, 1152 < N < 1196)*

		Geschlecht		Jahrgangsstufe			Sozialschicht			$\Sigma$
		w	m	11.	12.	13.	U	M	O	
Leistungsdruck	ja	90,9	78,0	85,5	88,7	79,1	88,5	85,8	78,6	84,8
	nein	9,1	22,0	14,5	11,3	20,9	11,5	14,2	21,4	15,2
		$\chi^2=38,2; p<0,00$		$\chi^2=14,8; p<0,00$			$\chi^2=12,1; p<0,00$			

Schüler aus der Unterschicht und Schülerinnen empfinden den Leistungsdruck vor allem verstärkt vor Prüfungen jeglicher Art und speziell vor Klausuren, was sich auf dem Hintergrund einer generellen Prüfungsangst interpretieren läßt. Diese Befunde stehen im Einklang mit dem allgemeinen Wissensbestand in diesem Problemfeld und brauchen somit hier nicht weiter erörtert zu werden (vgl. PHILLIPS 1977, S. 87 ff.). Das jahgangsspezifische Erleben des Leistungsdrucks ist vermutlich der pädagogisch bedenklichen Nebenwirkung der Punkteaddition zuzuschreiben, oder wie LOHE (1980, S. 311) formuliert: „Es ist das Berechenbare zusammen mit dem Kumulationsprinzip, das eine beängstigende Wirkung auslöst“. Nach dem Kalkulationsprinzip werden sowohl schlechte Schüler der Jahrgangsstufe 12 einen hohen Arbeitseinsatz bei Klausuren zeigen und somit unter Leistungsdruck stehen – in der Hoffnung, sich ein Punktereservoir zu schaffen, um das Abitur auf jeden Fall bestehen zu können, als auch gute Schüler – in der Hoffnung, durch frühzeitigen Arbeitseinsatz einen guten Notendurchschnitt auf keinen Fall zu verfehlen. Diese Motivation ist aber in der 13. Klasse nicht mehr in dieser Weise wirksam. Das Endergebnis, die Gesamtqualifikation, ist dann schon berechenbar, in gewissen Fehlergrenzen vorhersagbar.

Die dichotome Erfassung des Leistungsdrucks als „vorhanden – nicht vorhanden“ diene als Grobmaß lediglich der ersten Orientierung in diesem Problemfeld. Alle weiteren Überlegungen basieren vorwiegend auf einer Skala, die es gestattet, den Ausprägungsgrad des Leistungsdrucks zu erfassen. Konstruktionsgrundlage der Skala waren die Schüleräußerungen in den Gruppeninterviews zum Thema Leistungsdruck und Schulstreß. Als Indikatoren des Leistungsdrucks gelten uns Aussagen der Schüler zu den psychischen und sozialen Auswirkungen des Leistungsdrucks.

Typische Items der Skala sind beispielsweise:<sup>3</sup>

„Ich habe immer ein schlechtes Gewissen, wenn ich mal für die Schule nichts tue“ (47,7%).

„Mehr als im Leistungskurs zu fehlen, kann ich mir nicht leisten. Ich würde sonst den Anschluß verlieren“ (64,7%).

3 Die Angaben in Klammern bezeichnen den prozentualen Anteil der Zustimmung bzw. teilweisen Zustimmung.



„Ich fühle mich den Anforderungen der Schule kaum noch gewachsen“ (17,6%).

„Die Anforderungen in der reformierten Oberstufe haben meine Freizeit erheblich eingeschränkt“ (47,7%).

„Wenn eine Leistungsprüfung ansteht, habe ich öfters ein flaes Gefühl im Magen und kann nicht gut schlafen“ (56%).

Die Skala besteht aus 10 Items und erwies sich als faktoriell valide. Ihre interne Konsistenz ( $\alpha$ ) scheint befriedigend hoch ( $r_{tt} = .83$ ). Die vorher angeführten Differenzierungsvariablen Jahrgangsstufe, Geschlecht und Schichtzugehörigkeit erweisen sich auch hier als voll wirksam.

Tabelle 3: Leistungsdruk in Abhängigkeit von Geschlecht, Schicht und Jahrgangsstufe (Mittelwerte und Varianzanalysen)

	$\bar{X}$	Varianz-analyse		$\bar{X}$	Varianz-analyse		$\bar{X}$	Varianz-analyse
männlich	2,64	F = 55,7	UNTER	2,89	F = 5,3	Jahrg. 11	2,84	F = 5,9
weiblich	3,00	FG = 1/1143	MITTEL	2,84	FG = 2/1126	Jahrg. 12	2,91	FG = 2/1140
		p < 0,00	OBER	2,67	p < 0,00	Jahrg. 13	2,70	p < 0,00

Tabelle 4: Leistungsdruk in Abhängigkeit vom 1. und 2. Leistungsfach (Mittelwerte und Varianzanalysen)

Fächer-gruppierung	$\bar{X}$	Varianz-analyse	Fächer-gruppierung	$\bar{X}$	Varianz-analyse
BIO / CHEMIE	2,86	F = 0,8	BIO / CHEMIE	2,83	F = 0,4
MAT / PHYSIK	2,75	FG = 2/718	MAT / PHYSIK	2,90	FG = 4/735
FREMDSPR.	2,82	p < 0,47	FREMDSPR.	2,68	p < 0,83
			DEUTSCH	2,90	
			GESELLWISS.	2,83	

Wie aus der Varianzanalyse zu ersehen, ist allerdings die oben getroffene globale Aussage über die Fächerspezifität des Leistungsdrucks nicht aufrecht zu erhalten. Zwischen den Fächergruppierungen des 1. Leistungsfachs und zwischen den entsprechenden Fächergruppierungen des 2. Leistungsfachs lassen sich keine Unterschiede feststellen. Ob obige Aussagen „Empfinden von Leistungsdruck nur in bestimmten Kursen“ mehr auf die Grundkurse gemünzt war und dort Gültigkeit beanspruchen kann, läßt sich anhand unserer Erhebung nicht entscheiden. Da diese Aussage sich aber nur global auf „bestimmte“ Kurse bezog, sind vermutlich von den Schülern jeweils andere Kurse gemeint gewesen. Daß unsere Befunde im Gegensatz zu denen der Untersuchung von v. ALT-STUTTERHEIM stehen, läßt sich nur durch die unterschiedliche Begrifflichkeit erklären. Die als unterschiedlich hoch empfundene Arbeitsbelastung in den einzelnen Fächern bei v. ALT-STUTTERHEIM muß sich nicht notwendigerweise auch in einem subjektiv erlebten Leistungsdruck niederschlagen.

Ein sozialpsychologisch interessantes Ergebnis sei hier noch am Rande bemerkt: Diejenigen Schüler, die selbst hohen Leistungsdruck empfinden, nehmen auch bei ihren Schulkameraden einen hohen Leistungsdruck wahr. Die Korrelation zwischen der Höhe des Leistungsdrucks und der Frage 27 (vgl. oben) beträgt  $r = .42$ . Daß diese Frage signifikant mehr von Schülerinnen, von Schülern der 12. Klasse und von Schülern, die aus der Unterschicht stammen, bejaht wird, ist nach obigen Ausführungen evident.

Im folgenden wollen wir uns den Bedingungen und Auswirkungen des Leistungsdrucks zuwenden. Wenn hierbei die in der Öffentlichkeit postulierte „Kausalbeziehung“ zwischen Numerus clausus und Leistungsdruck vorab gesondert behandelt wird, so nicht wegen der Wichtigkeit dieses Bedingungsfaktors für die Erklärung des Leistungsdrucks, sondern wegen der Bedeutung, die diesem Faktor in der öffentlichen Diskussion beigemessen wird. Aus dem gleichen Grund erfährt auch die Beziehung zwischen Leistungsdruck und Konkurrenz eine gesonderte Behandlung.

### 3. Leistungsdruck und Numerus clausus

„Der Leistungsdruck belastet heute die Oberstufenarbeit tatsächlich. Diese Belastung ist jedoch nicht durch das Punktesystem entstanden, sondern hat außerschulische Ursachen, z. B. den Numerus clausus.“

Diese Äußerung des Kultusministers von NW demonstriert den herausragenden Stellenwert des Numerus clausus als vermeintlichen Hauptbedingungsfaktor des Leistungsdrucks in der öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion. Empirische Untersuchungen über die *tatsächlichen* und nicht nur vermuteten Auswirkungen des Numerus clausus fehlen aber nahezu völlig. Die schon erwähnte Studie von AMELANG und ZAWORKA ist in diesem Zusammenhang ohne Belang, da sie den festgestellten Mangel an Solidarität, das sich bis zu dem Abitur ständig verschlechternde Klassenklima, die steigende Schulangst etc. lediglich spekulativ dem Numerus clausus attribuiert. Aus einer direkten Befragung der Schüler auf den Stellenwert des Numerus clausus bei der Verursachung des Leistungsdrucks zu schließen, ist ebenfalls nicht ohne Probleme. So antworten auf die diesbezügliche Frage in der Untersuchung von v. ALT-STUTTERHEIM: „Der Leistungsdruck in der Kollegstufe ist vor allem auf die Numerus clausus-Bedingungen zurückzuführen“, 71,2% der Kollegiaten mit Zustimmung oder teilweiser Zustimmung.

Handelt es sich hier um die Übernahme eines Klischees oder um die Widerspiegelung realer Verhältnisse? An keiner Stelle dieser Studie ist nämlich überprüft worden, ob dieser Aussage auch diejenigen in höherem Maße zustimmen, die ein NC-Fach studieren wollen. Denn wenn ein Zusammenhang bestünde, müßte sich der Leistungsdruck zuvörderst bei diesen Schülern bemerkbar machen. Dies jedenfalls ist der Tenor der Gruppendiskussionen mit Oberstufenschülern. Durchgängig wird in allen Jahrgangsstufen, verstärkt jedoch in der Jahrgangsstufe 13, darauf hingewiesen, daß Leistungsdruck eigentlich nur die Schüler empfinden, deren Studienwunsch ein NC-Fach ist.

Hierzu einige charakteristische Schüleräußerungen:

„... die Schülerschaft ist meistens in zwei Gruppen aufgeteilt. Einmal die, die jetzt immer darauf aus sind, Punkte zu kriegen und gute Noten, sich dem Streß total aussetzen, und auf der anderen Seite die, die das Abi machen wollen, das so durchziehen...“ (Schüler, Jahrgangsstufe 12).

„Den richtigen Notenstreß gibt's eigentlich nur für diejenigen, die hinterher ein NC-Fach studieren wollen. Für die anderen ist das nicht ganz so schlimm“ (Schülerin, Jahrgangsstufe 13).

„Mit dem NC-Druck wird das auch immer übertrieben. Im Grunde sind das doch nur ein paar Fächer, die irgendwelche strebenden Leute erreichen wollen... Wenn man die Probleme der Jugend mit dem NC gleichsetzt, das ist schwer übertrieben...“ (Schülerin, Jahrgangsstufe 12).

Der Numerus clausus wird nur in wenigen Gruppendiskussionen generell als Ursache von Leistungsdruck angesehen und in der Mehrzahl der Diskussionen als eingeschränkter Verursachermechanismus bezeichnet. Die Gruppendiskussionen geben aber keinen Aufschluß darüber, ob Schüler, die ein NC-Fach studieren wollen, unter erhöhtem Leistungsdruck stehen. Durch die Ergebnisse unserer Fragebogenerhebung ist diese plausible und vielfach geäußerte Vermutung nicht bestätigt. Schüler, die ein NC-Fach studieren wollen, erleben keinen höheren Leistungsdruck als ihre Mitschüler. (Leistungsdruck NC-Schüler:  $\bar{X} = 2.80$ ,  $s = 0.81$ , Leistungsdruck kein NC-Schüler:  $\bar{X} = 2.76$ ,  $s = 0.87$ ;  $tF = 0.33$ ,  $p < 0.56$ )

Läßt sich somit eine direkte Kausalität vom Numerus clausus auf den Leistungsdruck nicht nachweisen, so zeigen sich doch Auswirkungen, die nicht minder bedenkenswert sind. Angesichts des Numerus clausus streben einige Schüler von vornherein kein Studium in NC-Fächern mehr an, in dem Bewußtsein, die Notenbarriere eines NC-Faches nicht überwinden zu können. Bei diesen Schülern ist daher eine Art Resignation eingetreten:

„Und dann sagen die sich ja gleich: ‚Das hat ja sowieso keinen Zweck, weil mein Einsatz hier ganz anders aussehen müßte; und den kann ich einfach nicht bringen, da bin ich gar nicht fähig zu!‘ – Und dann läßt man es eben sein. Und dann läßt man es eben locker angehen“ (Schülerin, Jahrgangsstufe 13).

Wie verbreitet diese resignative Haltung auf der reformierten Oberstufe tatsächlich ist, läßt sich anhand unserer Daten nicht abschätzen. Wir können lediglich registrieren, daß 26% der von uns befragten Oberstufenschüler kein Studium mehr anstreben.

Insgesamt verwundert es nicht, daß Schüler, die ein NC-Fach studieren wollen (ca. 22%) keinen höheren Leistungsdruck empfinden als ihre Mitschüler: Der Numerus clausus erzwingt schon in der Oberstufe eine Selbstaussortierung unter den Schülern, und es werden in realistischer Einschätzung nur die Schüler ein NC-Fach als Studienziel anstreben, die notenmäßig die entsprechenden Voraussetzungen erfüllen können. Übrig bleibt somit eine selbstbewußte „Leistungselite“ mit einem hohen Notenniveau. Die Korrelation zwischen dem Studienwunsch eines NC-Faches und der Zensurengüte beträgt  $r = .22$ . Zulassungsbeschränkungen in Form von guten Zensuren dürften für diese Schülergruppe damit kaum noch eine Bedrohung darstellen.

#### 4. Leistungsdruck und Konkurrenz

Leistungsdruck und Konkurrenz werden in der bildungspolitischen Diskussion meist in einem Atemzug genannt. Dabei wird folgender Deduktionszusammenhang konstruiert und als erwiesen hingestellt: Gesellschafts- und schulstrukturelle Variablen wie der Numerus clausus und das Punktesystem führen in der reformierten Oberstufe zu einem rücksichtslosen Konkurrenzdenken und Konkurrenzverhalten, was zwangsläufig Leistungsdruck erzeugen muß. Dies gelte besonders für Schüler, bei denen sehr viel von der Gesamtqualifikation und somit dem weiteren Fortkommen abhängt (vgl. LOHE 1980, S.

312). Wir wollen im folgenden prüfen, welchen Stellenwert das Konkurrenzverhalten als Glied in dieser Deduktionskette einnimmt. Zuerst ist jedoch die Frage zu beantworten, ob und in welchem Ausmaß Schüler in der reformierten Oberstufe Konkurrenzverhalten an den Tag legen.

Den Aussagen der Schüler in den Gruppendiskussionen zufolge gibt es Konkurrenzverhalten in der reformierten Oberstufe, wenn überhaupt, dann nur in Ausnahmefällen. An konkreten Erfahrungen von Konkurrenz schildert beispielsweise ein Schüler der 13. Jahrgangsstufe das Verhalten in seinem Leistungskurs:

„Ein Beispiel ist unser Deutsch-Leistungskurs. Da gibt's wirklich – da sollte man sich kaputtflachen drüber! –, daß wir uns gegenseitig darum kloppen, wer am nächsten am Pult sitzt bzw. wer in der Sichtlinie des Lehrers ist.“

Und sein Mitschüler ergänzt freimütig:

„Ich will lieber gute Zensuren haben – ganz gleich, wie das mit der Gemeinschaft ist. Hauptsache, ich bin jetzt vorne, und was die anderen machen, das ist mir doch egal“ (vgl. DOKUMENTATION 1980).

Wie erwähnt, sind dies Ausnahmen. Wie die folgenden sind auch die meisten „ich“ oder „wir“-bezogenen Aussagen zu diesem Thema eindeutig konkurrenznegierend.

„Auf jeden Fall kann man wohl von uns sagen, daß es nicht so ist, wie allgemein gesagt wird, jeder will den anderen runterhaun, um seine Note höher zu kriegen“ (Schüler, 12. Jahrgangsstufe).

„Das ist bei uns gar nicht der Fall, daß wir uns gegenseitig einen reinwürgen in der Unterrichtsstunde“ (Schülerin, 13. Jahrgangsstufe).

„Die vorher angekündigte Ringerei um Punkte, die habe ich bis jetzt noch nicht gesehen“ (Schüler, 13. Jahrgangsstufe).

Ganz anders klingen dagegen nahezu alle verallgemeinernden Aussagen zum Konkurrenzverhalten. Hier einige Beispiele:

„... daß man sich oft nicht unterstützt, sondern man merkt, jeder möchte doch für sich gern der Allerbeste sein und jeder findet es oft so toll, wenn die anderen nicht so gut sind“ (Schüler, 11. Jahrgangsstufe).

„... daß z. B. überhaupt auch gar nicht mehr irgendwas vorgesagt wird ... Der Nachbar, der zeigt ja lieber selbst auf, als dem Nachbarn das jetzt irgendwie zu sagen ...“ (Schülerin, 12. Jahrgangsstufe).

„... in der Schule ist ein starker Konkurrenzkampf insofern da, daß Neid und solche Sachen da mit reinspielen“ (Schüler, 13. Jahrgangsstufe).

Diese Äußerungen bedürfen kaum der Interpretation. Analog zum Leistungsdruck wird in den verallgemeinernden Aussagen das Stereotyp vom Konkurrenzkampf wiederholt und ein Konkurrenzdenken konstatiert, das im gleichen Moment aber jeder weit von sich weist, wenn es die eigene Situation oder das Verhalten der Mitschüler im gleichen Kurs betrifft. Auch hier liegt wieder die Vermutung nahe, daß in derartigen Gruppensituationen dem Außenstehenden, in diesem Fall dem Interviewer, Kohäsion und Solidarität der Gruppe demonstriert werden soll. Individuell wird versucht, das eigene Selbstwertgefühl zu schützen; denn es ist anzunehmen, daß in der „Subkultur“ der Oberstufenschüler der Begriff „Konkurrenz“ negativ besetzt ist. Somit sind es jeweils „die Anderen“, die ein derartiges Negativverhalten zeigen.

Unsere Daten aus der Fragebogenerhebung verhalten sich hierzu spiegelbildlich. Der prozentuale Anteil der Zustimmung und teilweisen Zustimmung der Befragten zu den Indikatoren des Konkurrenzverhaltens ist sehr gering. Er beträgt beispielsweise bei Frage 15: „Es kommt mir nicht in den Sinn, mit meinen Mitschülern um Noten zu konkurrieren (14,2%);

bei Frage 25: „Ein guter Notendurchschnitt ist mir wichtiger als gute Beziehungen zu anderen Schülern“ (13,6%).

Im Gegensatz dazu ist der prozentuale Anteil der Zustimmung bei der Wahrnehmung von Konkurrenz und Mangel an Solidarität relativ hoch. Zum Beleg seien auch hier zwei Items aus der Skala „Konkurrenz und Mangel an Solidarität“ herausgegriffen:

Frage 38: „Ich habe die Erfahrung gemacht, daß das Konkurrenzverhalten in der Oberstufe stark ausgeprägt ist“ (53,0%).

Frage 122: „Jeder ist sich selbst der Nächste, daher gibt es kaum noch Solidarität zwischen den Schülern (47,4%).

Das Ergebnis ist somit kaum ein Artefakt der Untersuchungsmethode. Wie beim Leistungsdruck gibt es auch hier eine positive Beziehung zwischen dem eigenen Konkurrenzverhalten und der Wahrnehmung von Konkurrenz und Mangel an Solidarität, d. h. wer verstärkt Konkurrenzverhalten zeigt, nimmt auch mehr Konkurrenz bei seinen Mitschülern wahr. Die Korrelation zwischen den Skalen „Konkurrenzverhalten“ und „Konkurrenz und Mangel an Solidarität“ ist allerdings nicht in dem Maße ausgeprägt wie beim Leistungsdruck ( $r = .15$ ).

Der Zusammenhang zwischen Konkurrenzverhalten und Leistungsdruck ist nur gering ( $r = .15$ ). Ob es sich hier um eine „echte“ Wechselbeziehung handelt (das Konkurrenzverhalten führt zu erhöhtem Leistungsdruck und *vice versa*) oder beide von einer dritten oder mehreren Variablen abhängig sind oder determiniert werden, läßt sich anhand unserer hier verwendeten Analysemethoden nur annähernd bestimmen<sup>4</sup>. Die positiven Zusammenhänge zwischen dem Konkurrenzverhalten und der Skala „Leistungsorientierung“ ( $r = .28$ ), der Skala „Leistungs- und Geltungsstreben“ ( $r = .30$ ) sowie dem Wunsch, ein NC-Fach zu studieren ( $r = .11$ ), sprechen allerdings mehr für die letzte Erklärung. Die regressionsanalytischen Betrachtungen lassen sich jedenfalls in diesem Sinne interpretieren (vgl. dazu auch den folgenden Abschnitt).

Tabelle 5: Multiple Regression signifikanter Bedingungsfaktoren auf das Konkurrenzverhalten ( $\beta$ -Gewichte)

Leistungs- druck	NC- Wunsch	Leistungs- orientierung	Leistungs- u. Geltungsstreben	Geschlecht	R	N
01	03	17	27	07	.37	564

Denn weder trägt der Leistungsdruck zur Erklärung des Konkurrenzverhaltens, noch das Konkurrenzverhalten zur Erklärung des Leistungsdrucks entscheidend bei (vgl. unten). Auch der Studienwunsch eines NC-Faches scheint als Ursachenquelle für Konkurrenzverhalten ohne Bedeutung. Dagegen sind die „Persönlichkeitsmerkmale“ Leistungsorientierung und Leistungs- und Geltungsstreben Bedingungsfaktoren von hoher Bedeutsamkeit für den Leistungsdruck und das Konkurrenzverhalten. Die Eingangsfrage kann im Vorgriff auf den nächsten Abschnitt dahingehend beantwortet werden, daß das Konkurrenzverhalten für die oben beschriebene Deduktionskette irrelevant ist.

4 Dem Problem adäquat wären Strukturanalysen, z. B. kausale Erklärungsmodelle wie die Pfadanalyse.

### 5. Bedingungen und Folgen des Leistungsdrucks

Die Frage nach den Gründen oder Determinanten des Leistungsdrucks, wie die Erörterung der Auswirkungen suggerieren das Vorhandensein von Kausalbeziehungen, obwohl es sich im folgenden lediglich um korrelationale Beziehungen handelt. Dennoch scheint uns eine derartige Einteilung in Bedingungen und Auswirkungen sachlogisch und didaktisch geboten. Vielfach dürfte es sich zwar um „echte“ Wechselwirkungen handeln. Wir haben aber anhand von Plausibilitätsüberlegungen und mit Hilfe von Zusatzinformationen versucht, diese Variablen entweder der „Kategorie der Bedingungen“ oder der „Kategorie der Folgen“ zuzuordnen.

Exemplarisch sei hier auf die hohe Korrelation zwischen Leistungsdruck und der Skala „Unbefriedigende Sozialbeziehungen und soziale Isolation“ hingewiesen: Einerseits erhalten Schüler, die unbefriedigende Sozialkontakte haben und sozial isoliert sind, keine Arbeitsentlastung, z. B. durch gegenseitiges „Sich-Helfen“<sup>5</sup> und werden dadurch den Leistungsdruck um so massiver empfinden; auf der anderen Seite trägt ein hoher Leistungsdruck aber dazu bei, daß die Schüler z. B. einen Großteil ihrer Freizeit schulischen Aufgaben widmen müssen, um den Anforderungen gerecht zu werden, was dann soziale Isolation zur Folge haben kann, die wiederum dazu beitragen kann, daß verstärkt Leistungsdruck empfunden wird etc. Wenn wir den Zusammenhang zwischen Leistungsdruck und sozialer Isolation dennoch im folgenden zu den Bedingungen des Leistungsdrucks rechnen, so deshalb, weil der Leistungsdruck nur ein Moment unter vielen anderen sein dürfte, der soziale Isolation verursacht und diesen Kreislauf in Gang setzt.

#### 5.1. Bedingungen des Leistungsdrucks

Es ist sicherlich illusorisch, die eingangs abgebildeten Bedingungsfelder des Leistungsdrucks in einer einzelnen empirischen Untersuchung einfangen zu wollen. Nicht nur aus kapazitativen Gründen – denn jedes Bedingungsfeld umschließt wiederum eine Reihe von weiteren Variablenbündeln –, sondern auch weil die einzelnen Bedingungsfelder zu ihrer adäquaten Erfassung auch unterschiedliche Analysemethoden erfordern. Wir sind daher ganz pragmatisch vorgegangen und haben in den Fragebogen ausschließlich die Begründungen für das Zustandekommen von Leistungsdruck aufgenommen, die von den Schülern selbst in den Gruppendiskussionen am häufigsten genannt wurden<sup>6</sup>. Es sind dies Gründe personaler Art wie a) das Bestreben, ein möglichst gutes Abitur zu machen und b) das Bestreben, das Abitur auf jeden Fall zu schaffen und Gründe familialer und schulischer Art wie das Punktesystem, Anforderungen der Eltern, der Lehrer und der Schule insgesamt. In grober Vereinfachung läßt sich sagen, daß die Oberstufenschüler

5 Gegenseitige Hilfe bei Schularbeiten kommt allerdings kaum noch vor; zumindest nicht bei den von uns befragten Schülern. Auf die diesbezügliche Frage 21: „Für die Schule arbeite ich meist allein und nicht mit anderen zusammen.“ antworteten 85,5% der Schüler mit Zustimmung oder teilweiser Zustimmung.

6 Es wurden hier nur die Schüler befragt, die angegeben haben, selbst Leistungsdruck zu empfinden.

ihren Leistungsdruck internal und/oder external attribuieren<sup>7</sup>. Dieser methodische Zugriff der direkten Beurteilung von Gründen des Leistungsdrucks ist daher notwendigerweise sehr global gehalten, gibt jedoch schon auf dieser deskriptiven Ebene einen ersten Eindruck von der Wichtigkeit einzelner Bedingungsfaktoren.

Tabelle 6: Gründe des Leistungsdrucks in der reformierten Oberstufe, getrennt nach Geschlecht, Jahrgangsstufe und Schichtzugehörigkeit (Angaben in Prozent, 951 < N < 1023)

	Geschlecht		Jahrgangsstufe			Sozialschicht			Σ
	w	m	11.	12.	13.	U	M	O	
– ich mir das Ziel gesetzt habe, ein möglichst gutes Abitur zu machen	48,2	47,5	52,7	48,1	41,7	46,3	48,1	54,4	47,9
– ich das Abitur auf jeden Fall schaffen will	63,7	63,1	60,3	66,0	63,6	68,3	62,2	56,4	63,4
– meine Eltern hohe Anforderungen an mich stellen	11,7	16,6	16,1	13,3	12,6	12,0	15,4	15,9	14,0
– meine Lehrer hohe Anforderungen an mich stellen	32,4	29,4	28,9	31,5	33,1	34,3	31,3	25,1	31,1
– in unserer Schule ziemlich viel verlangt wird	30,4	31,3	33,7	31,5	26,5	30,4	34,0	25,6	30,8
– meine Mitschüler auch um jeden Punkt kämpfen	12,1	13,0	12,7	13,6	10,9	13,9	13,9	9,2	12,6
– ich ständig gezwungen bin, Punkte zu sammeln	53,1	53,3	47,6	62,5	47,4	52,1	53,5	49,7	52,7

Die Rangfolge der Gründe zeigt relativ deutlich die Bedeutung der zwei personenspezifischen Faktoren, auf jeden Fall das Abitur zu schaffen und ein möglichst gutes Abitur zu machen. Daß das „Punktesammeln“ von mehr als 50% der Oberstufenschüler genannt wird, bestätigt unsere vorher getroffenen Vermutungen und weist auf die Wichtigkeit dieses schulstrukturellen Verursachungsfaktors hin. Andere schulische Gründe, wie das Anforderungsniveau der Schule allgemein oder der Lehrer speziell, werden zwar noch von ca. 1/3 der Schüler genannt, jedoch für weniger wichtig gehalten. Von untergeordneter Bedeutung ist die Konkurrenz der Mitschüler. Auch das Anspruchsniveau der Eltern wird von den Oberstufenschülern kaum als Grund für den von ihnen empfundenen Leistungsdruck angeführt.

Diese Gründe werden geschlechtsunspezifisch herangezogen. Bemerkenswert sind dagegen die jahrgangsspezifischen Unterschiede. Schüler der Jahrgangsstufe 11 und 12 haben anscheinend noch die Illusion, ein gutes Abitur machen zu können und setzen sich dadurch erhöht unter Leistungsdruck. Durch die Berechenbarkeit der Gesamtqualifikation spielt dieser Grund bei den Abiturienten eine geringere Rolle. Sie sind dadurch auch dem „Punktesammeln“ nicht mehr in dem Maße ausgesetzt, wie die Schüler der Jahrgangsstufe 12, für die dieser schulstrukturelle Verursachungsfaktor von hoher Bedeutung für das Vorhandensein von Leistungsdruck ist.

<sup>7</sup> Diese beiden Attributionsmuster erwiesen sich als faktoriell valide. In einer Hauptkomponentenanalyse ( $\lambda > 1$ ) zeigte sich die interne Dimension als bipolar mit den beiden Polen „auf jeden Fall das Abitur zu schaffen“ versus „ein möglichst gutes Abitur zu machen“. Alle anderen Bedingungsfaktoren luden auf der externen Dimension mit einer Ladungshöhe von jeweils  $r > .50$ .

Die stärkere Betonung des elterlichen Anspruchsniveaus als Ursache bei den jüngeren Schülern dürfte auf ihre größere Abhängigkeit vom Elternhaus zurückzuführen sein. Eine größere Elternabhängigkeit bezüglich der Erfüllung der hohen elterlichen Anforderungen ist auch für Schüler aus der Mittel- und Oberschicht nachweisbar. Dieses wie auch die folgenden Ergebnisse über schichtspezifische Unterschiede stehen in Einklang mit den bisherigen Befunden der Sozialisationsforschung: Schüler aus der Unterschicht empfinden verstärkt Leistungsdruck, weil sie auf jeden Fall das Abitur machen wollen, Schüler aus der Oberschicht dagegen, weil sie ein möglichst gutes Abitur machen wollen. Die einen leiden vermutlich unter ihrer „Aufstiegsmentalität“, die anderen unter ihrem hohen Anspruchsniveau als Folge einer „verinnerlichten Fremderwartung“. Die hohe Elternorientierung der Oberschichtschülern spricht für letztere These (vgl. SCHMIED 1981). Von den Unterschichtschülern und von den Mittelschichtschülern werden noch schulstrukturelle Determinanten für die Erklärung des Leistungsdrucks stärker als bei den Schülern aus der Oberschicht verantwortlich gemacht: das Anforderungsniveau der Lehrer und der Schule sowie die Konkurrenz der Mitschüler. Es ist zu vermuten, daß Schüler aus der Oberschicht zu diesen schulischen Bedingungen des Leistungsdrucks einen größeren „inneren Abstand“ haben und ihren Leistungsdruck eher internal als external attribuieren.

Verfeinern und präzisieren wir nach dieser Grobeinschätzung unser Analyseverfahren, so gilt es nun, weitere von uns erfaßte Faktoren in die Analyse einzubeziehen. Kriterium ist jetzt nicht mehr der Leistungsdruck in der dichotomen Ausprägung „vorhanden oder nicht vorhanden“, sondern der Leistungsdruck als quantifizierbare Größe, die jemand mehr oder weniger empfindet (vgl. oben). Ordnen wir die vermuteten Verursachungsvariablen den einzelnen Bedingungsfeldern zu, so erhalten wir folgendes Schema<sup>8</sup>:

*Schema 1: Bedingungsfelder schulischen Leistungsdrucks*

*Personenspezifisch*

Geschlecht	(-22)	Schulleistungsniveau	
Selbstkonzept der eigenen Begabung	(-19)	(Zensuren in den Leistungsfächern)	(-23)
Selbstbild		Unbefriedigende Sozialbeziehungen	( 43)
a) selbstbewußt	(-26)	und soziale Isolation	
b) kritisch-engagiert	(-15)	Notenzufriedenheit	(-24)
deferred gratification pattern	(-21)	Konkurrenzverhalten	( 11)
Leistungsorientierung	( 39)	Fachwahlmotivation	
Leistungs- und Geltungsstreben	( 35)	a) begabungs- und erfolgsgeleitet	(-13)
auf jeden Fall Abitur machen	( 33)	b) interessengeleitet	(-11)
möglichst gutes Abitur machen	( 15)	c) extern geleitet	( 14)
		Feste Berufsvorstellungen	(-12)

*Schulstruktur*

Schulgröße	(-06)
Größe der Oberstufe	(-07)
Punktesystem	( 42)
Anforderungen der Schule	( 35)
Anforderungen der Lehrer	( 31)
Konkurrenz der Mitschüler	( 18)

*Sozioökonomische Merkmale*

Stadt/Landbewohner	(-05)
Schicht	(-11)
Elternanforderungen	( 09)

*Soziostruktur*

NC	( 02)
----	-------

<sup>8</sup> Die Zahlen in Klammern sind Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten.



Alle aufgelisteten Variablen weisen einen mehr oder minder hohen Zusammenhang zum Leistungsdruck auf. Aus der Höhe der Korrelationen lassen sich aber aufgrund ihrer Interdependenz keine Schlüsse auf die Wichtigkeit einer Einzelvariablen für die Erklärung des Leistungsdrucks ziehen. Wir versuchten deshalb die relative Wichtigkeit der Einzel-faktoren über eine schrittweise multiple Regression abzuschätzen.

Tabelle 7: Multiple Regression signifikanter Bedingungsfaktoren auf den Leistungsdruck ( $\beta$ Gewichte)<sup>1</sup>

Soziale Isolation	20
Punkte sammeln	19
hohe Anforderungen der Schule	11
hohe Anforderungen der Lehrer	11
Leistungs- und Geltungsstreben	12
Leistungsorientierung	29
auf jeden Fall Abitur	15
interessengeleitete Fachwahl	-10
Geschlecht	-12
R	.73
N	526

1 Es wurden lediglich Variablen aufgenommen, die zur Varianzerklärung mindestens 0.01% betrugten.

Die Daten bestätigen unseren ersten Analyseschritt, trotz seiner Grobmaschigkeit. Als bedeutsamste Ursachenquelle entpuppt sich ein personenspezifischer Faktor, nämlich das Ausmaß an Leistungsorientierung. Neben weiteren Personmerkmalen, wie die soziale Isolation, das Leistungs- und Geltungsstreben und das Streben, auf jeden Fall das Abitur machen zu wollen, zeigt sich vor allem die Wichtigkeit von schulstrukturellen Bedingungen wie „Punktesammeln“, hohe Lehreranforderungen und hohe Anforderungen der Schule als Erklärungsursachen des Leistungsdrucks. Als wichtige Bedingungen kristallisieren sich noch die weniger interessengeleitete Fachwahl und das Geschlecht heraus. Insgesamt klären diese neun Bedingungsfaktoren ca. 53% der Varianz des Leistungsdrucks auf; ein für schulische Untersuchungen dieser Art extrem hoher Erklärungswert. Zieht man zur genaueren Bestimmung der Varianzerhellung die hierarchische schrittweise multiple Regression heran, dann erklären die schulstrukturellen Variablen ca. 33% der aufklärbaren Varianz; davon entfallen allein 22% auf das „Punktesammeln“, 8% auf die Lehreranforderungen. Die Personmerkmale erklären ca. 67%. Am bedeutsamsten ist hier die Leistungsorientierung mit ca. 30%, die soziale Isolation mit ca. 20% und das Bestreben, auf jeden Fall das Abitur zu machen mit ca. 8%. Die anderen Bedingungsfelder erweisen sich bei Kenntnis dieser personspezifischen und schulstrukturellen Variablen dagegen als irrelevant.

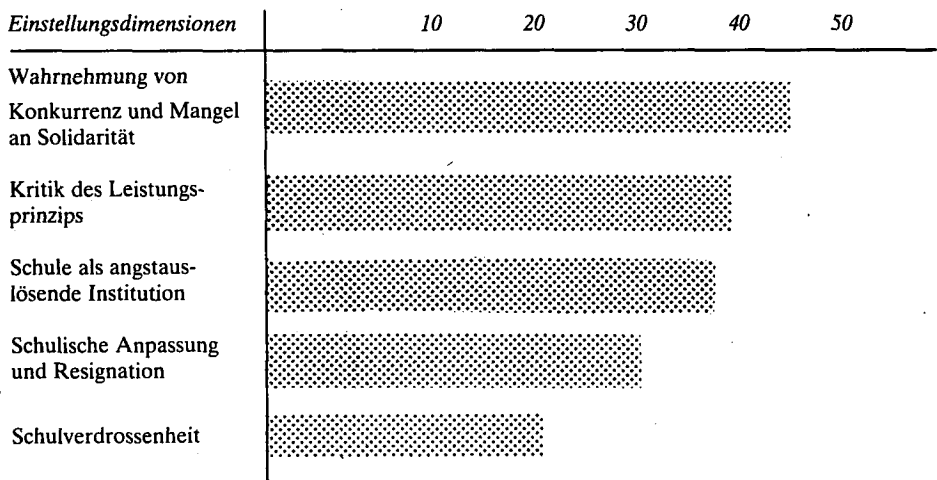
Nun könnte man einwenden, daß der Numerus clausus, wenn schon nicht direkt, so doch auf indirekte Weise über die personspezifischen Merkmale, wie beispielsweise die Leistungsorientierung oder das Leistungs- und Geltungsstreben den Leistungsdruck mitbedingt. Die Korrelationen zwischen Leistungsorientierung und Numerus clausus von

$r = .03$  und zwischen Leistungs- und Geltungsstreben und Numerus clausus von  $r = .11$  sprechen nicht für diese Annahme<sup>9</sup>.

### 5.2. Folgen des Leistungsdrucks

Auswirkungen des Leistungsdrucks vermuten wir vor allem auf der Einstellungsebene. Schüler, die Leistungsdruck empfinden, werden die Schule als Institution und als soziales Erfahrungsfeld, d. h. konkret ihre Mitschüler, in Grautönen zeichnen, da sie die Schule insgesamt und ihre Mitschüler speziell für diesen Zustand mitverantwortlich machen. Die in Abbildung 2 dargestellten korrelativen Beziehungen zu ausgewählten Einstellungsdimensionen „Wahrnehmung von Konkurrenz und Mangel an Solidarität“, „Kritik des Leistungsprinzips“, „Schulische Anpassung und Resignation“, sowie „Schule als angstausslösende Institution“ und „Schulverdrossenheit“ bestätigen unsere Annahme.

Abbildung 2: Auswirkungen des Leistungsdrucks auf Einstellungen gegenüber der Schule und den Mitschülern  
(Produkt-Moment Korrelationen;  $1061 < N < 1124$ )



Es hat den Anschein, als ob der gesamte schulische Sektor bei Schülern, die unter Leistungsdruck stehen, negativ besetzt sei. Die Schule wird von ihnen hauptsächlich als hektisch, unübersichtlich, schwierig, unangenehm und beängstigend erlebt. Der Schule wird eine „Allmachtposition“ zugeschrieben, da man weder gegenüber der Institution seine Interessen durchsetzen und Veränderungen bewirken kann, noch gegenüber ihren Repräsentanten, den Lehrern, die Chance einer Einwirkung hat. Folge ist eine resignative Anpassungshaltung, die bei den unter Leistungsdruck stehenden Schülern vermutlich deshalb verstärkt auftritt, weil sie hoch leistungsorientiert sind und die Schule auf jeden

<sup>9</sup> Eine genauere Antwort ist jedoch nur durch Kausalmodelle zu erzielen.

Fall erfolgreich durchlaufen wollen. Gleichzeitig wird von dieser Schülergruppe das Leistungsprinzip kritisiert, ein Widerspruch zu ihrer hohen Leistungsorientierung und zu ihrem Leistungs- und Geltungsstreben, auf den wir im folgenden noch genauer eingehen werden.

## 6. Extremgruppenbetrachtung

Unsere bisherige Betrachtung galt dem Leistungsdruck, seinen Bedingungsfaktoren und Auswirkungen. Wechseln wir nun den Bezugspunkt und fragen uns, durch welche Merkmale die Oberschüler gekennzeichnet sind, die unter sehr hohem Leistungsdruck stehen und diejenigen, die keinen oder kaum Leistungsdruck empfinden. Anhand der Skala zur Messung des Leistungsdrucks wählten wir die obersten und untersten 15% für

Tabelle 8: Vergleich von Schülern mit extrem hohem Leistungsdruck ( $N = 145$ ) und extrem niedrigem Leistungsdruck ( $N = 145$ ) hinsichtlich ausgewählter Einstellungen und Verhaltensweisen mittels Diskriminanzanalyse (Mittelwerte und Univariate F-Tests sowie die Höhe der Korrelation dieser Variablen mit der Diskriminanzfunktion)

Einstellungen und Verhaltensweisen	hoher Lei- stungs- druck	niedri- ger Lei- stungs- druck	F-Werte	Signi- fikan- z	r
„Subjektiver“ Arbeitsaufwand <sup>1</sup>	2,89	1,93	108,20	ss	49
Unbefriedigende Sozialbeziehungen und soziale Isolation	3,26	2,36	102,10	ss	47
Wahrnehmung von Konkurrenz und Mangel an Solidarität	3,32	2,33	98,62	ss	46
Kritik des Leistungsprinzips	4,29	3,39	87,22	ss	44
Negative Einstellung zur Schule	4,32	3,56	80,59	ss	42
Medien als Erholung von der Schule	2,30	1,39	80,12	ss	42
„Objektiver“ Arbeitsaufwand	3,16	2,25	64,69	ss	38
Leistungs- und Geltungsstreben	2,95	2,29	52,27	ss	34
Leistungsorientierung	2,89	2,25	47,34	ss	32
Schulische Anpassung und Resignation	2,97	2,44	38,57	ss	30
Leistungsniveau (Noten)	2,91	2,41	29,18	ss	25
Zukunftsangst <sup>2</sup>	1,15	1,41	26,05	ss	-24
Geschlecht <sup>2</sup>	1,38	1,66	23,29	ss	-23
Belohnungsaufschub (deferred gratifi- cation pattern)	3,70	4,16	19,12	ss	20
Interessengeleitete Fachwahlmotivation	2,32	2,68	9,87	ss	14
Abitur aus externen Gründen	2,65	2,27	10,58	ss	15
Planloses Freizeitverhalten	1,93	1,62	9,39	ss	14
Auf jeden Fall Abitur machen <sup>3</sup>	0,71	0,30	58,71	ss	34
Selbstkonzept: Selbstbewußtsein <sup>4</sup>	4,10	4,54	21,75	ss	-22
Selbstkonzept: Begabung <sup>4</sup>	4,33	4,62	9,64	ss	-15

1 Die Skala reicht von 1–4

2 Qualitative Variablen: 1 = Zukunftsangst/weiblich; 2 = keine Zukunftsangst/männlich

3 0 = kein Grund für Leistungsdruck; 1 = Grund für Leistungsdruck

4 Die Skala reicht von 1–6

diese Extremgruppenbetrachtung aus. Die Mittelwerte dieser Gruppen in den von uns ausgewählten Variablen sind der Tabelle 8 zu entnehmen. Wir geben hier allerdings nur diejenigen Mittelwerte von Variablen wieder, die bei diskriminanzanalytischer Betrachtung signifikant zur Trennung der beiden Gruppen beigetragen haben (Univariater F-Test). Die Variablen sind gemäß ihrer Bedeutsamkeit für die Trennung dieser beiden Gruppen nach der Höhe ihrer Korrelation mit der Diskriminanzfunktion geordnet.

Schüler, die einen hohen Leistungsdruck empfinden, lassen sich gegenüber denen, die keinen Leistungsdruck empfinden, wie folgt charakterisieren: Sie sind mehr leistungsorientiert und zeigen ein höheres Leistungs- und Geltungsstreben. Gleichzeitig weisen sie aber auch einen geringeren Belohnungsaufschub auf, sind weniger selbstbewußt, haben ein geringeres Selbstkonzept ihrer eigenen Begabung, haben unbefriedigendere Sozialbeziehungen und fühlen sich in der Schule weitgehend isoliert. Ihre Schulleistungen sind schlechter, obwohl ihr Arbeitsaufwand für die Schule weitaus höher liegt. Ihre Fachwahlmotivation ist weniger interessengeleitet und das Abitur machen sie mehr aus externen Gründen. Hohen Leistungsdruck empfinden eher Schülerinnen als Schüler und Schüler aus der Unterschicht.

Stellt man diese Ergebnisse in einen kausalen Interpretationsrahmen, dann läßt sich schlußfolgern, daß bei dieser Schülergruppe eine Reihe von Umständen, *interner* wie *externer* Art einen hohen Leistungsdruck erzeugt haben: Sie besuchen die gymnasiale Oberstufe, weil ihre Eltern es so wollten oder weil sie sich noch nicht für einen bestimmten Beruf entscheiden konnten. Die Wahl ihrer Leistungsfächer treffen sie denn auch weniger aus Fachinteresse als ihre Mitschüler. Sie wollen auf jeden Fall das Abitur machen (hohe Leistungsorientierung und hohes Leistungs- und Geltungsstreben). Da sie aber Mißerfolge erleben, in sozialer (unbefriedigende Sozialbeziehungen) und leistungsmäßiger (schlechte Schulnoten und Notenunzufriedenheit) Hinsicht über kein ausgeprägtes Selbstbewußtsein verfügen und sich für weniger begabt halten, versuchen sie dies durch erhöhten Arbeitsaufwand für die Schule zu kompensieren, um die Schullaufbahn mit Erfolg beenden zu können. Durch den Zwang, das Abitur machen zu wollen, paßt sich diese Schülergruppe resignativ der Schule an, kritisiert jedoch gleichzeitig das Leistungsprinzip, das sie in ihren Augen in eben diese mißliche Lage gebracht hat. Daraus resultiert vermutlich auch ihre extrem negative Einstellung der Schule gegenüber, die sich diesem Leistungsprinzip verschrieben hat und gegenüber ihren Mitschülern, die dieses Leistungs- und Konkurrenzdenken schon internalisiert haben und sich kaum noch solidarisch verhalten. Das Psychogramm dieser Schülergruppe rundet sich, wenn man erfährt, daß sie weniger klare und konkrete Berufsvorstellungen hat und mehr Zukunftsangst empfindet als andere Schülergruppen. Ihr Freizeitverhalten ist in stärkerem Maße planlos; Massenmedien wie Fernsehen dienen ihnen weitaus mehr zur Erholung und zur Abschaltung von der Schule als den anderen Schülern.

Externe Faktoren sind vor allem das Punktesystem sowie die Auflösung des Klassenverbandes – eine organisatorische Maßnahme, die vermutlich gerade dieser Gruppe den sozialen Schutzraum genommen hat.

## 7. Leistungsdruk und Arbeitsaufwand für die Schule

Leistungsdruk und Arbeitsaufwand sind im Alltagsverständnis eng miteinander verknüpft (wobei sich nur im konkreten Einzelfall feststellen läßt, ob die jeweilige Kategorie Bedingung oder Folge der anderen ist). Trotz dieses häufig wahrgenommenen Konnexes widerspricht aber auch die Unabhängigkeit dieser beiden Kategorien nicht unserer Alltagserfahrung. Denn Leistungsdruk als „subjektive“ Kategorie braucht selbst bei „objektiv“ festgestelltem extrem hohen Arbeitsaufwand nicht erlebt zu werden, entweder bei intrinsischer Motivation oder weil dieser Arbeitsaufwand subjektiv nicht als hoch empfunden wird. Dagegen kann ein „objektiv“ als gering festgestellter Arbeitsaufwand, der subjektiv überhöht wird, als Leistungsdruk erlebt werden. Auf der anderen Seite ist auch erhöhter Arbeitsaufwand keine zwangsläufige Folge von Leistungsdruk.

Im schulischen Bereich nehmen wir allerdings eine enge Beziehung zwischen Arbeitsaufwand und Leistungsdruk an. Denn in dieser „Zwangssituation“ kann sich der Schüler den Leistungsanforderungen nur schwer entziehen, etwa durch Leistungsverweigerung oder indem er „aus dem Felde“ geht. Dies trifft verstärkt auf die Oberstufe zu, die er ja freiwillig besucht. Selbst bei extrinsischer Motivierung wird er daher den geforderten Arbeitsaufwand erbringen müssen.

Wir haben versucht, den Arbeitsaufwand auf zweifache Weise zu erfassen: einmal über den subjektiv empfundenen Arbeitsaufwand, zum anderen „objektiv“ über die Zeit, die pro Tag für Hausaufgaben aufgewendet wird. Die Korrelation von  $r = .66$  zwischen diesen beiden Meßwerten zeigt, daß bei einem subjektiv hoch empfundenen Arbeitsaufwand auch die tatsächlich aufgewendete Arbeitszeit entsprechend hoch ist, doch läßt es die Höhe der Korrelation nicht zu, von identischen Messungen zu sprechen.

Tabelle 9: Subjektiv empfundener Arbeitsaufwand für die Schule und durchschnittlich pro Tag aufgewendete Zeit für Hausaufgaben (Angaben in Prozent; N = 1191)

Arbeitsaufwand		Zeit für Hausaufgaben	
	%		%
ziemlich niedrig	10,2	sehr selten Hausaufgaben	13,2
eher niedrig als hoch	32,8	weniger als 1 Stunde am Tag	27,9
eher hoch als niedrig	40,7	1–2 Stunden am Tag	39,4
ziemlich hoch	16,2	2–3 Stunden am Tag	16,9
		mehr als 3 Stunden am Tag	2,6

Auffallend beim Vergleich dieser beiden Messungen des Arbeitsaufwandes ist es, daß nur ca. 20% angeben, mehr als zwei Stunden Zeit am Tag für Hausaufgaben aufzuwenden, gleichzeitig aber 57% der Schüler ihren Arbeitsaufwand eher hoch als niedrig einschätzen. Diese Diskrepanz zwischen „objektiv“ geleisteter Arbeit für die Schule und „subjektiv“ empfundenem Aufwand bietet Raum für mehrere Interpretationsmöglichkeiten: Erstens, die Schüler rekurren bei der Angabe des subjektiv empfundenen Arbeitsaufwandes vorwiegend auf die tagelange Arbeitsbelastung von Klausuren und kommen aber bei der Umrechnung von Arbeitsstunden pro Tag nur auf diese knapp zwei Stunden Hausaufgaben. Zweitens, Hausaufgaben werden im wörtlichen Sinne verstanden und nicht global als gesamte aufgewendete Arbeitszeit für Schulvorbereitungen. Drittens, es wird ein „under-

statement“ der Hausaufgaben gemacht („cooling down“-Strategie). Viertens, es existiert überhaupt keine Diskrepanz, da jede Arbeitsleistung für die Schule, die mehr als zwei Stunden pro Tag beträgt, von den Schülern schon als hoher Arbeitsaufwand empfunden wird. Wir neigen eher der ersten Interpretation zu, da sie u.E. mit dem folgenden Ergebnis stimmig gemacht werden kann. Nach den Schüleräußerungen in den Gruppeninterviews besteht vor allem zwischen den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den gesellschaftswissenschaftlichen Leistungsfächern eine Kluft hinsichtlich des Arbeitsaufwandes, da man z. B. „in Erziehungswissenschaft und Geschichte kein so großes Faktenwissen haben müsse, so daß man sich im Notfall rausreden könne, was in den naturwissenschaftlichen Fächern nicht möglich sei. Zustimmend meint ein anderer, in Geschichte könne man schon mal eine Woche schludern und darum trotzdem im Unterricht mitreden“ (DOKUMENTATION 1980, S. 23). In unserer quantitativen Erhebung dagegen ergibt sich kein Unterschied zwischen den einzelnen Fächergruppierungen, weder im 1. noch im 2. Leistungsfach, weder hinsichtlich des objektiven noch des subjektiven Arbeitsaufwandes (Überprüfungen mit Hilfe der Varianzanalyse). Dieses Ergebnis ist u. E. nur dann mit den in den Gruppengesprächen geäußerten Erfahrungen in Einklang zu bringen, wenn man die Angaben zum Arbeitsaufwand tatsächlich auf die für die Klausuren und Prüfungen aufgewendete Zeit bezieht. Denn die Anzahl der Klausuren ist für alle Leistungsfächer identisch und die Aufbereitung des Lehrplanstoffes vor einer Klausur erfordert auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern einen nicht unbeträchtlichen Arbeitsaufwand.

Auch zwischen den Jahrgangsstufen treten keine Unterschiede im Arbeitsaufwand auf. Schichtspezifische Differenzen sind ebenfalls nicht bedeutsam. Allerdings zeigen sich hochsignifikante Geschlechtsunterschiede: Schülerinnen empfinden subjektiv den Arbeitsaufwand weitaus höher ( $\chi^2 = 50.0$ ;  $p < 0.00$ ) und wenden auch objektiv mehr Zeit für Hausaufgaben auf als Schüler ( $\chi^2 = 41.0$ ;  $p < 0.00$ ). Handelt es sich hier um den sprichwörtlichen Fleiß der Mädchen, ein Rollenklischee, das einmal mehr seine Bestätigung erhält? Oder liegt lediglich ein „understatement“ seitens der Schüler vor?

Die folgenden Ergebnisse konvergieren eher auf die erste Annahme. Denn die Schülerinnen sind höher leistungsorientiert, empfinden gleichzeitig aber auch höheren Leistungsdruck als die Schüler, – beides Determinanten eines höheren Arbeitsaufwandes.

Tabelle 10: Multiple Regression signifikanter Bedingungsfaktoren auf den „subjektiven“ und „objektiven“ Arbeitsaufwand für die Schule ( $\beta$ -Gewichte)

Arbeitsaufwand	Leistungsorientierung	Leistungsdruck	Selbstkonzept Aktivität	R	N
„subjektiv“	52	25	10	.73	548
„objektiv“	56	20	11	.70	548

Arbeitsaufwand und Leistungsdruck sind also keineswegs identisch, obwohl sie substantiell aufeinander bezogen sind. Die hohen Korrelationskoeffizienten zwischen Leistungsdruck und subjektiv empfundenem Arbeitsaufwand von  $r = .47$  und zwischen Leistungs-

druck und objektivem Arbeitsaufwand von  $r = .40$  sind Ausdruck dieser engen Beziehung, die trotz dieser eben vorgenommenen deterministischen Betrachtung über die Regressionsanalyse als eine dialektische angesehen werden muß. Hauptursache des Leistungsdrucks wie des Arbeitsaufwandes, „subjektiv“ wie „objektiv“ ist eine hohe Leistungsorientierung. Einen hohen Arbeitsaufwand für die Schule erbringt also derjenige, so könnte man zusammenfassend sagen, der hoch leistungsorientiert ist, sich selbst als zielstrebig, fleißig und aktiv einschätzt und unter Leistungsdruck steht. Diese drei Faktoren erklären ca. 50% der Varianz des Arbeitsaufwandes. Alle anderen Variablen stellen sich in diesem Zusammenhang als bedeutungslos heraus.

### 8. Zusammenfassende Schlußfolgerungen

Das in der Öffentlichkeit verbreitete Bild eines unter Leistungsdruck stehenden Oberstufenschülers ist aufgrund unserer Befunde zu differenzieren:

1. Nur ein geringer Prozentsatz der Oberstufenschüler fühlt sich ständig unter Leistungsdruck und den Anforderungen der Oberstufe kaum noch gewachsen. Es sind dies vor allem Schüler der Jahrgangsstufe 12, die in dieser Jahrgangsstufe verstärkt dem Punktesystem unterworfen sind, Schülerinnen und Schüler aus der Unter- und Mittelschicht. Das Psychogramm dieser Schülergruppe deutet auf einen Schülertyp, der der Herausforderung durch die neugestaltete gymnasiale Oberstufe nicht gewachsen ist: Ausgestattet mit einem geringen Selbstbewußtsein und im Vergleich mit seinen Klassenkameraden niedrigerem Begabungsselbstbild, hat sich dieser Schüler unter den Erfolgszwang gesetzt, das Abitur auf jeden Fall schaffen zu müssen, möglichst noch mit guten Zensuren, da seine Eltern es so wollen, und er noch über keine klaren Berufsvorstellungen verfügt. Angepaßt und leistungsbereit kompensiert dieser Schüler seine sich selbst attestierte geringere Begabung mit einem hohen Arbeitsaufwand für die Schule. Dieses leistungsbereite Verhalten findet vermutlich durch außenstehende Beurteiler, seien es Eltern oder Lehrer, moralische Anerkennung, entspricht es doch voll den Attitüden und Werthaltungen unserer leistungsorientierten Gesellschaft, in der der Wille und das Bemühen des Handelnden positiv sanktioniert werden, oder, wie IRLE (1975, S. 191) es ausdrückte: „Wollen, sogar ohne zu können, ist besonders achtsenswert.“

Obwohl dieser Schüler sich in seinem Leistungshandeln an dem Wertmuster ausrichtet (nach dem Motto: „ich werde es schon schaffen, wenn ich mich nur genügend anstreng“), bleiben ihm Erfolge in Form von guten Noten versagt. Negative Rückwirkungen dieser Mißerfolgserlebnisse auf das Begabungsselbstbild und damit auch auf das Selbstbewußtsein werden nicht ausbleiben. Aus diesem Kreislauf gibt es für den Schüler kein Entrinnen, da er durch das selbst- oder fremdgesetzte Ziel „Abitur“ dem System der Schule verhaftet bleiben muß und nicht „aus dem Felde gehen“ kann. Er kann lediglich seinen Arbeitsaufwand weiter erhöhen. Es ist diese Ausweglosigkeit, die den Schüler vermutlich verstärkt Leistungsdruck erleben läßt.

Das System der reformierten gymnasialen Oberstufe bietet dieser Schülergruppe keine Hilfe. Im Gegenteil: Die Strukturmerkmale der Reform – Auflösung des Klassenverbandes, Aufgabe eines einheitlichen Fächerkanons zugunsten von Leistungskursen und Grundkursen, Einführung des neuen Bewertungsmaßstabes „Punktesystem“ – dürften für

diese Gruppe Leistungsdruck verschärfend wirken. Sie überfordern diese Gruppe in leistungsmäßiger Hinsicht durch den Zwang zur Wahl von Leistungsfächern, in denen sich die für wenig begabt haltenden Schüler – vermutlich ohne ausgeprägte Begabungs- und Interessenschwerpunkte – mit einer Mehrzahl von guten Schülern bei einem noch dazu gehobenen Leistungsniveau konfrontiert sehen. Mißerfolgserlebnisse sind für diese Schüler in den Leistungskursen somit antizipierbar und lassen sich wahrscheinlich nur durch erhöhten Arbeitseinsatz und angestregtes Bemühen in Grenzen halten. Die reformierte Oberstufe überfordert diese Gruppe aber auch in sozialer Hinsicht durch den Zwang, soziale Erfahrungen in ständig wechselnden Kursgruppen bewältigen zu müssen. Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, daß gerade diesen Schülern der soziale und emotionale Rückhalt der Klassengemeinschaft fehlt, daß gerade diese Schüler sich zu „Einzelkämpfern“ entwickeln und wenig sozialen Anschluß finden. Somit scheint die neugestaltete Oberstufe für diese Schülergruppe die denkbar ungünstige Organisationsform – vom Punktesystem einmal ganz abgesehen, das diese Schüler als extrem belastend empfinden. Dieser leistungsschwache aber bemühte Schülertyp ist in der Schulgeschichte sicherlich kein Novum, wie LOHE (1980) treffend bemerkt. Seine Probleme – hier speziell auf den Leistungsdruck gemünzt – erfahren aber eben unter dieser Organisationsform eine besondere Zuspitzung.

Wenn man davon ausgeht, daß sich an der heutigen Organisationsform der Oberstufe in absehbarer Zeit kaum etwas ändern wird, dann läßt sich die Situation dieser Schüler nur durch zusätzliche pädagogische Maßnahmen verbessern. Eltern, Lehrer und Mitschüler sind hier gleichermaßen gefordert. Diese Schüler benötigen zu allererst eine feste soziale Bezugsgruppe, die ihnen die nötige emotionale Sicherheit vermittelt. Denn nur eine feste Gemeinschaft kann dazu beitragen, daß der Mitschüler nicht ständig als Konkurrent gesehen wird; daß überhöhte Erfolgszwänge in der Gruppe abgebaut werden; daß der einzelne das Bewußtsein erhält, daß er mit seinen Leistungsängsten nicht allein steht. Diese starke Betonung einer festen, schulischen Bezugsgruppe gründet in unseren Befunden, daß bei Schülern, die sozialen Rückhalt in einer schulischen Clique gefunden haben, sich keine Belastung durch Leistungsdruck feststellen ließ, Schule neutral und nicht als angstausslösende Institution betrachtet wird, und die Schulkameraden weniger als Konkurrenten, die sich unsolidarisch verhalten, eingeschätzt werden<sup>10</sup>.

Von seiten der Lehrer ist hier vor allem der Beratungslehrer gefordert. Seiner Beratung obliegt es, Interessenschwerpunkte dieser Schüler – ggf. auch mit dem ehemaligen Klassenlehrer – herauszuarbeiten und Kriterien für eine rational begründete Kurswahlentscheidung anzubieten, um diesen Schülern eine persönliche Orientierung zu erleichtern. Als Prävention müßte diese Beratung und Aufklärungshilfe bereits in der Mittelstufe einsetzen, wobei den weniger selbstbewußten und schwachen Schülern besonderes Augenmerk gewidmet werden müßte. Letztendlich sollten die Eltern auf das Problem aufmerksam gemacht werden, daß überhöhte Ansprüche des Elternhauses mitverantwortlich für den ständig erlebten Leistungsdruck dieser Schülergruppe sind.

10 Die Korrelationen betragen zwischen der Skala „Sozialer Rückhalt in schulischer Clique“ und den Skalen „Leistungsdruck“ ( $r = .00$ ), „Schule als angstausslösende Institution“ ( $r = -.04$ ) und „Wahrnehmung von Konkurrenz und Mangel an Solidarität“ ( $r = -.13$ ).



2. Die Mehrzahl der Oberstufenschüler empfindet Leistungsdruk in Abhängigkeit von situationsspezifischen Bedingungen, d. h. vor allem vor Prüfungen und Klausuren. Auch diesen situationsspezifischen Leistungsdruk empfinden signifikant mehr Schüler der Jahrgangsstufe 12, mehr Schülerinnen als Schüler, mehr Schüler aus der Unter- und Mittelschicht als Schüler aus der Oberschicht. Aufgrund ihrer Wertigkeit für das Abitur durch das Punktesystem kommt jeder Klausur in der reformierten Oberstufe eine besondere Bedeutung zu. Die angstauslösende Wirkung dieser Klausuren dürfte sich daher gegenüber früheren Klassenarbeiten potenziert haben.

3. Die Bedingungsfaktoren des Leistungsdruks sind persönlicher und schulstruktureller Art. Auf Schülerseite sind es vor allem eine hohe Leistungsorientierung, das Empfinden unbefriedigender Sozialbeziehungen und soziale Isolation, von seiten der Schule vor allem das Punktesystem, die einen Großteil der Varianz des Leistungsdruks aufklären. Insgesamt scheinen die personenspezifischen Faktoren  $\frac{2}{3}$ , die schulstrukturellen Variablen  $\frac{1}{3}$  der aufklärbaren Varianz (ca. 50%) zu erhellen. Diese Relation suggeriert eine Selbstverantwortlichkeit des Individuums, die jedoch aufgrund der Datenanalysemethode nicht haltbar erscheint und zu relativieren ist. Denn die multiple Regression, als die in unserer Untersuchung verwendete Datenanalysemethode, erweist sich für eine kausale Erklärung als unzureichend, weil sie die innere Beziehungsstruktur zwischen allen Bedingungsfaktoren unberücksichtigt läßt. Diese Aufklärung leisten ausschließlich Kausalmodelle wie z. B. die Pfadanalyse, die uns aber rechentechnisch nicht zur Verfügung standen. Dennoch kann man begründet davon ausgehen, daß unbefriedigende Sozialkontakte und soziale Isolation zu einem Großteil ein Produkt der neugestalteten gymnasialen Oberstufe sind, bedingt durch die Auflösung des Klassenverbandes. Somit würden auf die schulstrukturellen Variablen mehr als die Hälfte der aufklärbaren Varianz des Leistungsdruks entfallen, wenn die Varianz dieses personenspezifischen Faktors den schulstrukturellen Variablen zugerechnet wird.

Betrachtet man darüber hinaus die Leistungsorientierung nicht als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern als eine gesellschaftlich vermittelte Werthaltung, dann leiden die Schüler unter hohem Leistungsdruk, die besonders gut das Wertmuster unserer Leistungsgesellschaft verinnerlicht haben, sei es aufgrund latenter Lernprozesse in der Schule oder über das Elternhaus<sup>11</sup>. Schulische und außerschulische Faktoren scheinen somit über die Werthaltung „Leistungsorientierung“ Leistungsdruk erzeugend mitzuwirken.

Vorstehende Analyse macht deutlich, daß es neben den schulstrukturellen Faktoren „Punktesystem“ und den sozialen Auswirkungen der Auflösung des Klassenverbandes vor allem die verinnerlichte Wertorientierung unserer Leistungsgesellschaft ist, die Leistungsdruk hervorbringt. Deshalb ist es auch fraglich, ob die Rückkehr zu „stabilen Lerngruppen“ für sich genommen die negativen Merkmale der gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe begrenzen könnte. Möglicherweise wird die Evaluation der doppelt qualifizierenden Bildungsgänge des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs dazu näheren Aufschluß erbringen (vgl. GRUSCHKA u. a. 1981).

11 Die Korrelation zwischen den Skalen „Schulische Leistungsorientierung“ und „Elternorientierung“ beträgt  $r = .34$ .

4. Folgen des Leistungsdrucks zeigen sich auf der Einstellungsebene. Bei Schülern, die hohen Leistungsdruck empfinden, ist der gesamte Schulbereich negativ besetzt. Diese negativen Folgen überraschen nicht, werden doch die Mitschüler als Konkurrenten, die Lehrer als reine Lehrstoffvermittler sowie die Schule insgesamt, da zu schwierig, unübersichtlich und beängstigend, von diesen Schülern mitverantwortlich für ihren Leistungsdruck gemacht.

### *Literatur*

- ALT-STUTTERHEIM, W. v.: Die Kollegstufe im Urteil von Kollegiaten. München 1980.
- AMELANG, M./ZAWORKA, W.: Lernziel Unsolidarität. In: *Psychologie heute* (1976), H. 6, S. 11–18.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Beanspruchung von Schülern. Abschlußbericht über die Tagung „Beanspruchung von Schülern“ vom 28.–30. November in Osnabrück. Bonn 1978.
- DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Die differenzierte Gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II. Informationsschrift für Eltern. Schuljahr 1978/79.
- DOKUMENTATION: Kognitive Orientierungssysteme von Oberstufenschülern. Unveröffentlichte Forschungsdokumentation. Hrsg. von CH. ADICK/L. BONNE/D. SCHMIED/K. STURZEBECHER. Münster 1980.
- GRUSCHKA, A./PESCHKA, A./SCHLICHT, H.-J./DI CHIO, V.: Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen, Entwicklungsaufgaben, Deutungsmuster. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (1981), S. 269–289.
- IRLE, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen 1975.
- KALB, M. (Redaktion): Schulstreß. Gutachten statt Bildungspolitik. In: *b:e* (1977), H. 6, S. 35–53.
- LOHE, P.: Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer. In: *Z. f. Päd.* (1980), S. 307–318.
- PHILLIPS, B. N.: Geschlecht, soziale Schicht und Angst als Quellen von Schulleistungsunterschieden. In: KROHNE, W. H. (Hrsg.), *Angst bei Schülern und Studenten*. Hamburg 1977.
- SCHMIED, D.: Elternorientierung und familiäre Konflikte bei Oberstufenschülern. Unveröffentlichtes Manuskript. Münster 1981.

Dr. Dieter Schmied, Sentmaringer Weg 67, 4400 Münster